Evi Agostini, Hans Karl Peterlini,
Jasmin Donlic, Verena Kumpusch,
Daniela Lehner, Isabella Sandner (Hrsg.)

Die Vignette als Übung der Wahrnehmung

Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns



www.budrich.de

ISBN: 978-3-8474-2714-8

Verlag Barbara Budrich

Die Vignette als Übung der Wahrnehmung

Projektteam:

Universität Wien
Evi Agostini
Nazime Öztürk
Susanne Prummer
Viktoria Anderl
Vincent Schatz

Pädagogische Hochschule Wien
Anja Thielmann
Elisabeth Di Giusto

Universität Klagenfurt
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner

Freie Universität Bozen
Cinzia Zadra
Gerwald Wallnöfer
Stephanie Mian

Leibniz Universität Hannover
Agnes Bube
Dennis Improda

University of Western Macedonia
Vassiliki Papadopoulou
Vasileios Symeonidis
Joannis Thoidis

Schulamt Fürstentum Liechtenstein/Pädagogische Hochschule Zürich
Anette Leimbeck
Niels Anderegg
Heike Beuschlein
Nina-Cathrin Strauss

Evi Agostini
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner (Hrsg.)

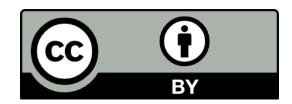
Die Vignette als Übung der Wahrnehmung

Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Diese Veröffentlichung ist Teil des Erasmus+-Projekts mit der Nummer 2020-1-AT01-KA203-077981 und wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser*innen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742714).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2714-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1884-9 (PDF)
DOI 10.3224/84742714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Anne Martje Grefe
Illustrationen im Text: Anne Martje Grefe, Verena Kumpusch, Pixabay
Satz: Gerlinde Reifberger
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

INHALTSVERZEICHNIS



Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung

Hinführung zur Arbeit mit phänomenologischen Vignetten und Lektüren

Pädagogische Arbeit hat eine große Spannweite. Ihre Felder befinden sich in der Schule, in frühpädagogischen Einrichtungen, in der Begleitung, Betreuung, Assistenz von Menschen unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen, in der Sozial-, Jugend- und Kulturarbeit, in betrieblichen und organisationalen Zusammenhängen. Eine einheitliche Lehrmeinung, wie pädagogische Professionalisierung erfolgen kann, ist schon allein aufgrund der Vielfalt der Tätigkeitsfelder und der direkt oder indirekt beteiligten Menschen nicht möglich. Zudem haftet allen pädagogischen Bemühungen jenes Dilemma an, das die Systemtheoretiker Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982) als „Technologiedefizit" bezeichnet haben: Im pädagogischen Handeln fehlt ein linearer Kausalzusammenhang von Ursache und Wirkung, sodass wir nicht über das bestimmen können, was von den Angesprochenen wie umgesetzt wird. Zugleich liegt darin auch das Schöne am pädagogischen Arbeiten: So wie wir über unser Handeln und den Erfolg unserer Arbeit nie eine kausale Sicherheit haben können, da es beim Lehren, Lernen, Erziehen, Begleiten, Betreuen oder Fördern nicht um mechanisch steuerbare Vorgänge geht, so sehr bewegen wir uns damit im Gestaltungsbereich des Zwischen als Interesse, wie sich mit Martin Buber (2002: 12) der Raum der Begegnung zwischen Ich und Du verstehen lässt. Nach Jürgen Schiedeck (2000: 70) ereignen sich hier Wagnis und Geschenk von Beziehung. Wagnis und Geschenk deshalb, weil im Möglichkeitsraum *zwischen* Menschen, den Dingen und der Welt in jedem Gelingen immer ein Scheitern droht, in jedem Scheitern aber auch ein Gelingen verborgen sein kann (vgl. Peterlini 2016).

„Beim Lehren legen wir das Gelingen des eigenen Tuns in fremde Hand", beschreibt Bernhard Waldenfels (2009: 32) die prinzipielle Ergebnisoffenheit pädagogischen Handelns. Im Verständnis von pädagogischem Geschehen als Handeln im Zwischen liegt zugleich das Potenzial pädagogischer Kunst: Sie kann sich, wenngleich in Hierarchien und Strukturen der Macht eingebunden, auf das Ge-

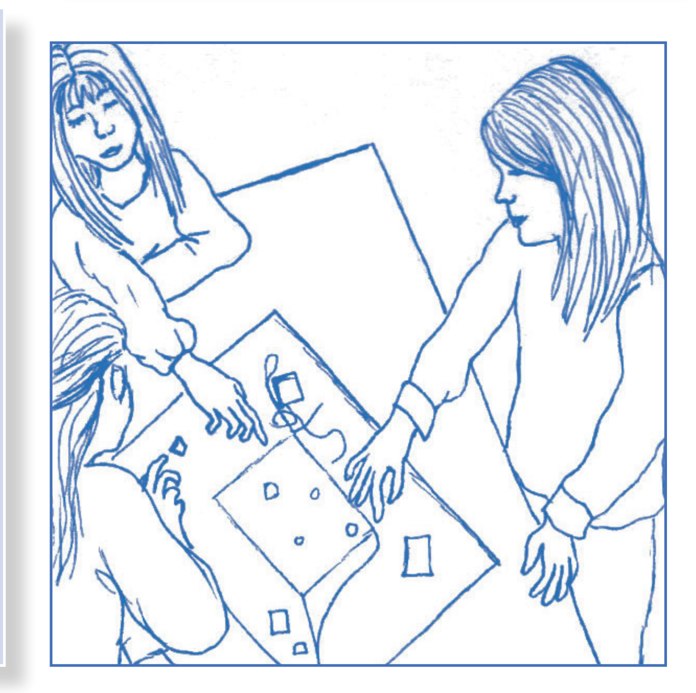
genüber einlassen, sich um den Austausch und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, Erziehenden und Zu-Erziehenden, Ausbildenden und Auszubildenden bemühen. Dann kann von der fremden Hand, in die wir das Gelingen unseres Tuns gelegt haben, auch etwas zurückkommen, in jenem Verständnis von pädagogischer Arbeit, bei der die Lehrenden auch Lernende sind (vgl. Meyer-Drawe 1987).

Pädagogische Professionalisierung, wie sie in dieser Handreichung verstanden wird und auch Fragen der Entwicklung von Schule oder pädagogischen Einrichtungen einbezieht, vertraut auf ein solches Lernen, bei dem alle Beteiligten immer wieder bereit sind, gewohnte und (vermeintlich) selbstverständliche Sichtweisen für neue Erfahrungen zu öffnen. Gängige Idealmodelle professioneller Handlungskompetenz (vgl. Cramer et al. 2020: 131ff.) gehen meist ganz selbstverständlich davon aus, dass sich pädagogische Expert*innen durch eine sich zunehmend entwickelnde Haltung, Zielgerichtetheit und Handlungssicherheit charakterisieren lassen, ihre beruflichen Fähigkeiten und ihr professionelles Wissen sukzessive aufbauen und für praktische Situationen schnell und sicher angemessene Handlungen finden. Davon unterscheidet sich der phänomenologische Zugang durch seine Offenheit für Überraschendes und Unerwartetes, das uns irritieren, aber auch beflügeln kann.



Sein und Schein – Die Phänomenologie Husserls

Die Abkehr von sicheren Aussagen über die Welt und die Hinwendung dazu, wie wir die Dinge erfahren, war die entscheidende Wende, mit der Edmund Husserl im 20. Jahrhundert mit den herrschenden Wissenschaftsströmungen seiner Zeit brach und die Phänomenologie begründete. Der pädagogische phänomenologische Zugang bemüht sich entsprechend um eine Haltung der Offenheit dafür, wie sich pädagogisches Geschehen zeigt und was daraus für künftiges Handeln gelernt werden kann. Es handelt sich mehr um einen „Denkstil“ (vgl. Lippitz 1984: 5) als um neue Wissensinhalte oder eine spezifische Methode. Am Beispiel des Lernens: Die Frage, was denn Lernen nun eigentlich ist, scheint auf den ersten Blick banal zu sein. Dennoch gibt es keine schlüssigen Antworten darauf. Die wissenschaftlichen Anstrengungen sind vorrangig der (je nach Fachrichtung didaktischen, sozialisatorischen, diagnostisch-therapeutischen) Frage gewidmet, wie es begünstigt, angeleitet, gesteuert, eingefordert werden kann, welche Rolle die Sinne oder Synapsen dabei spielen (zur Einteilung nach auditiven, visuellen, kognitiven Lerntypen), und schließlich, wie sich der so genannte Output von Lernen messen lässt. Eine sichere Erklärung aber, wie sich Lernen ereignet, wie es sein kann, dass etwas Unbekanntes plötzlich vertraut, etwas Nicht-Gekonntes plötzlich gekonnt wird, können auch die Neurowissenschaften nicht liefern. Darauf, was Lernen ist, gibt auch die Phänomenologie keine sichere Antwort, oder besser: Sie sucht gar nicht danach. Phänomenologisches Explorieren ist nicht darauf gerichtet, was die Dinge sind, sondern wie sie den menschlichen Sinnen und – im Wahrnehmen, Erfahren, Begreifen, Verstehen und Erkennen – im Bewusstsein erscheinen. Es gehört für Käte Meyer-Drawe mit Verweis auf Walter Benjamin zur Eigentümlichkeit des Lernens, dass es sich nicht fassen lässt (vgl. Meyer-Drawe 2003: 509). Mit dem Aha-Moment, etwas gelernt zu haben, ist das Lernen selbst nicht mehr greifbar: „Nun kann ich gehen; gehen lernen nicht mehr.“ (Benjamin 1980: 267)



Im phänomenologischen Verständnis stellt pädagogisches Handeln eine erfahrungsgeleitete, diskontinuierliche Praxis dar. Um diese mit Lerngewinn auf ihre Potenziale für Professionalisierung zu reflektieren, werden insbesondere irritierenden, überraschenden und auffordernden Aspekten sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Agostini 2020: 15ff.). Lernen und pädagogisches Handeln werden als ineinander verwobenes und aufeinander bezogenes (responsives) Geschehen verstanden (vgl. Waldenfels 2002). Mit der Hinwendung zu diesem Geschehen als Übung der Aufmerksamkeit wird für pädagogisch Handelnde eine lernseitige Haltung angeregt, „im Gegensatz zu dem, was sie sich lehrseits aufgrund didaktischer Interventionen erwarten" (Schratz 2020: 135). Im Vordergrund steht dabei nicht, das Verhalten etwa der Schüler*innen oder Zu-Erziehenden ändern zu wollen oder Probleme zu lösen, sondern erweiterte Sichtweisen für das Geschehen und die Beteiligten zu gewinnen.

Dazu wird der Blick auch für scheinbar unscheinbare Momente im Lerngeschehen geöffnet, die uns – als Wahrnehmende – ansprechen, affizieren. Damit ist gemeint, dass bestimmte Ereignisse die Aufmerksamkeit anziehen, gewissermaßen in den Bann ziehen. Diese Momente werden in Vignetten verschriftlicht (vgl. Schratz et al. 2012; Baur/Peterlini 2016). Als verdichtete Narrationen beschreiben sie Momente von Lerngeschehen, die irritierend sein können, zu Fragen anregen, ein Scheitern vermuten lassen oder auch ein ganz besonderes Gelingen. Solche Momente können unbedeutend wirken und doch mögliche Bedeutungen verbergen, auf die hin die Vignetten in den Lektüren als Deutungsmethode gelesen werden. Bei dieser Arbeit mit Vignetten und Lektüren, die im Zentrum des hier vorgeschlagenen Professionalisierungsansatzes steht, geht es nicht um Kategorisierungen, Optimierungen oder Problemlösungen, sondern um die Übung von Aufmerksamkeit, die offen bleibt für das Mehrdeutige: „Vignetten lassen aufmerken und lehren die Rücksichtnahme gegenüber den anderen, den Dingen und einer Welt, die sich zur Erscheinung bringt." (Agostini 2020: 37)

In dieser Handreichung, das im Rahmen des Erasmus+-Projektes „ProLernen"[1] entwickelt wurde, geht es also nicht um die Vermittlung von Rezepten und Kniffen aus einer Haltung von Wissen, wie pädagogisches Handeln besser, effektiver oder effizienter gestaltet werden kann, sondern um ein gemeinsames, beispielhaftes Lernen am Geschehen im Sinne eines Suchens, Erprobens, Diskutierens und Reflektierens. Leitend sind nicht Kategorien wie Richtig/Falsch, die einem kreativen Erforschen von Dingen und Welt oft im Wege stehen, sondern das gezielte Hinschauen, Hinhören und Hineinfühlen, wie sich Lernprozesse zeigen oder auch nicht zeigen, wie sie neu oder anders verstanden werden und welche Überlegungen für künftiges pädagogisches Handeln daran geknüpft werden können. In gemeinsamen – diskursiven oder szenischen – Lektüren der Vignetten werden unterschiedliche Lesarten und Deutungen – im Sinne der phänomenologischen Epoché und Reduktion – ausgelotet und gezielt offengehalten.

1 Das Projekt „ProLernen – Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften durch Lernforschung mit Vignetten" – wird vom Erasmus+-Programm mit der Fördernummer 2020-1-AT01-KA203-077981 mit einer Laufzeit von 01.11.2020 bis 30.11.2022 gefördert.

EINFÜHRUNG

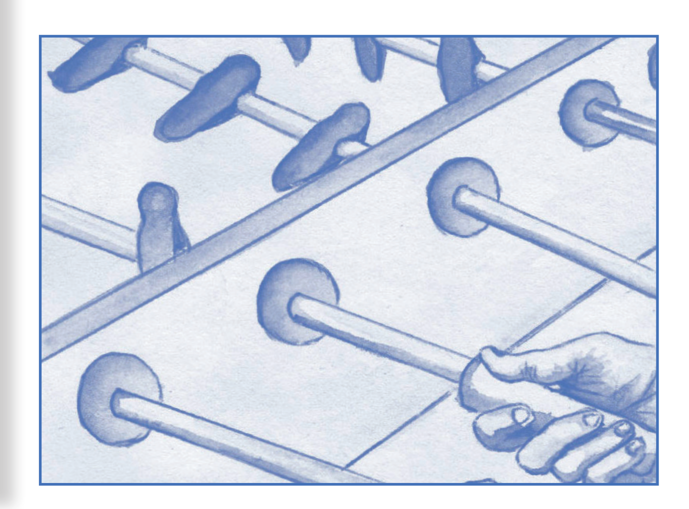
Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung



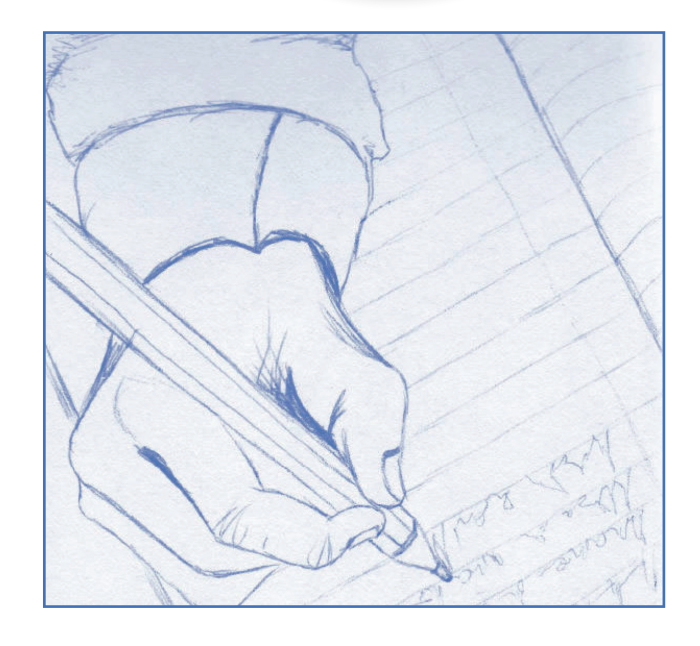
Epoché und Reduktion – zwei phänomenologische Grundbegriffe

Mit dem altgriechischen Begriff ἐποχή (Epoché, Zurückhaltung) meint Edmund Husserl, zurückgreifend auf die philosophische Schule der Stoa, eine „gewisse Urteilsenthaltung" (Husserl 2010: 140). Damit ist zweierlei angedeutet: einerseits die Zurückhaltung gegenüber letztgültigen Aussagen über die Welt, wie sie ist, andererseits aber auch die Annahme, dass es eine Welt und deren Wahrheiten sehr wohl gibt, die uns nur nie in ihrer Gänze und letzten Essenz zugänglich sind. In der Husserl'schen Tradition laufen phänomenologische Verstehensversuche nicht darauf hinaus, eine Wirklichkeit letztgültig zu behaupten, sie begnügen sich auch nicht mit einem „Theoretisieren mit übernommenen Voraussetzungen" (Husserl 2007: 220). Von diesen kann man sich zwar nie ganz befreien, weil es immer Vorannahmen, Vorerfahrungen und Vorwissen und damit auch Vorurteile gibt, die das eigene Verstehen leiten, begrenzen, zugleich aber auch ermöglichen. Sie werden im Sinne der Epoché aber gewissermaßen „außer Kraft" oder „in Klammern" gesetzt (Husserl 2010: 142), also nicht verworfen oder geleugnet, sondern nur zugunsten eines freieren Blicks zurückgestellt: „Die Thesis, die wir vollzogen haben, geben wir nicht preis, wir ändern nichts an unserer Überzeugung, die in sich selbst bleibt, wie sie ist, solange wir nicht nur Urteilsmotive einführen: was wir eben nicht tun. Und doch erfährt sie eine Modifikation – während sie in sich verbleibt, was sie ist, setzen wir sie gleichsam ‚außer Aktion', wir ‚schalten sie aus', wir ‚klammern sie ein'." (ebd.: 139) (aus Peterlini 2020: 122f.). Die phänomenologische Reduktion meint die Thematisierung des Zusammenhanges von Subjektivität und Welt (vgl. Husserl 1973: 61). „Reduktion", so der Leibphänomenologe Maurice Merleau-Ponty (1966: 10), „spannt die uns mit der Welt verknüpfenden intentionalen Fäden auf, um sie erscheinen zu lassen." Damit wird der Blick auf die Art und Weise gerichtet, in der sich die Erscheinungsweise eines Gegenstandes oder eines Vorkommnisses – eben eines Phänomens – für die Wahrnehmenden zeigt. Indem etwas in einer bestimmten Art und Weise wahrgenommen wird, tritt es in unserer Wahrnehmung als etwas auf. Erst durch Epoché und Reduktion werden wir uns unseres eigenen sinngebenden Anteils an der Wahrnehmung der Dinge und Geschehnisse bewusst. Dadurch kann es zu einer Erweiterung unserer Wahrnehmungsweise und Erfahrungssphäre kommen, da die Phänomene nicht als unabänderlich wahrgenommen werden, sondern wie sie uns erscheinen.

Der italienische Philosoph Paolo Flores D'Arcais (1995) nennt für pädagogische Forschung unterschiedliche Schritte, die auch für eine Professionalisierung, die sich an einer fragenden, offenen Haltung orientiert, fruchtbar gemacht werden können. An erster Stelle steht schlicht die Wahrnehmung konkreter Situationen, das Hinschauen darauf, wie Erziehungshandeln, Unterrichtshandeln, Fürsorgehandeln, Weiterbildungshandeln geschieht, wie es sich vollzieht, wie es sich uns zeigt. Diese Wahrnehmung kann in einem weiterführenden Schritt in der Orientierung an der Leiblichkeit, an den Bewegungen, Blicken, Gesten, der Tonalität, der Körperhaltung sowie der Mimik der Lernenden und pädagogisch Handelnden erweitert werden und neue Perspektiven eröffnen. Diese leiblichen Wahrnehmungen können im nächsten Schritt wiederum reflektiert werden, um an ihnen Dynamiken zwischen Lernen und pädagogischem Handeln, Erziehung und Bildung zu erkennen, Zusammenhänge sichtbar werden zu lassen oder zu knüpfen, Situationen und Interaktionen vertieft zu verstehen, Theorien in Frage zu stellen, zu stärken oder weiterzuentwickeln. Als letzter Schritt könnten davon neue Anhaltspunkte für das zukünftige pädagogische Handeln abgeleitet werden (vgl. ebd.).



Diese Handreichung folgt in freier Abwandlung dieser Schrittfolge: Wie können wir lernen, zu Anforderungen und Situationen, in denen wir mittendrin stecken, einen Abstand zu gewinnen, um neu darauf blicken zu können? Was erzählt uns eine Situation darüberhinausgehend, wenn wir spezifisch die leibkörperlichen Ausdrücke sowie die damit verbundenen Atmosphären und Stimmungen, die uns berühren und treffen können, in den Blick nehmen? Wie können wir lernen, die uns anvertrauten Menschen, mit denen wir schon intensiv zusammengearbeitet haben, so wahrzunehmen, dass auch bisher vielleicht übersehene oder verschattete Aspekte ihrer Potenziale und Problemlagen, ihrer Stärken und Bedürfnisse ans Licht treten und damit zugänglicher werden? Und wie kommen wir zu einem Ausloten neuer Handlungsmöglichkeiten oder auch nur zu einem reflektierten und bewussteren Umgang mit bisherigen Vorgehensweisen?



EINFÜHRUNG

Vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung

Kapitel 1: Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten

„Wahrnehmung als pädagogische Übung" (Peterlini/Cennamo/Donlic 2020) ist auch in dieser Handreichung der erste Schritt zu einer pädagogischen Professionalisierung, wie wir sie verstehen. So einfach es klingt, so lohnend kann es sein, sich der „Wucht des Gegebenen [zu] stellen" (Gehring 2011: 31) und die eigene Aufmerksamkeit gezielt auf irritierende, überraschende und auffordernde Aspekte sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung zu richten. Dies heißt zugleich, auf gewohnte Abkürzungen zu verzichten, die diesen Schritt gern überspringen lassen, indem wir auf die uns vertrauten Kategorien und Erklärungsmuster zurückgreifen. Dies wären vereinfacht die Schritte der Epoché und phänomenologischen Reduktion: All das, was wir von den uns anvertrauten Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen schon zu wissen glauben, wird wenigstens versuchsweise zurückgestellt zugunsten eines neuen Hinschauens, Hinhörens, Hinfühlens. Die bisherigen Wahrnehmungen müssen nicht falsch sein, aber sie können uns andere und ebenso mögliche Sichtweisen verbauen, deren Möglichkeiten in der Wahrnehmung der Situation selbst angelegt sind. Wir klammern sie deshalb ein, wie Edmund Husserl es formuliert hat, und werden uns bewusst, dass „das, *was* sich zeigt, auf die Art und Weise, *wie* es sich zeigt" (Waldenfels 1992: 30) zurückgeführt werden muss, denn je nach Zugangsweise kommt anderes zum Vorschein und in den Blick. Gerade das Bewusstsein dafür macht unseren Blick frei für eine neue Wahrnehmung der Situation und die ihr inhärenten (Handlungs-)Möglichkeiten.

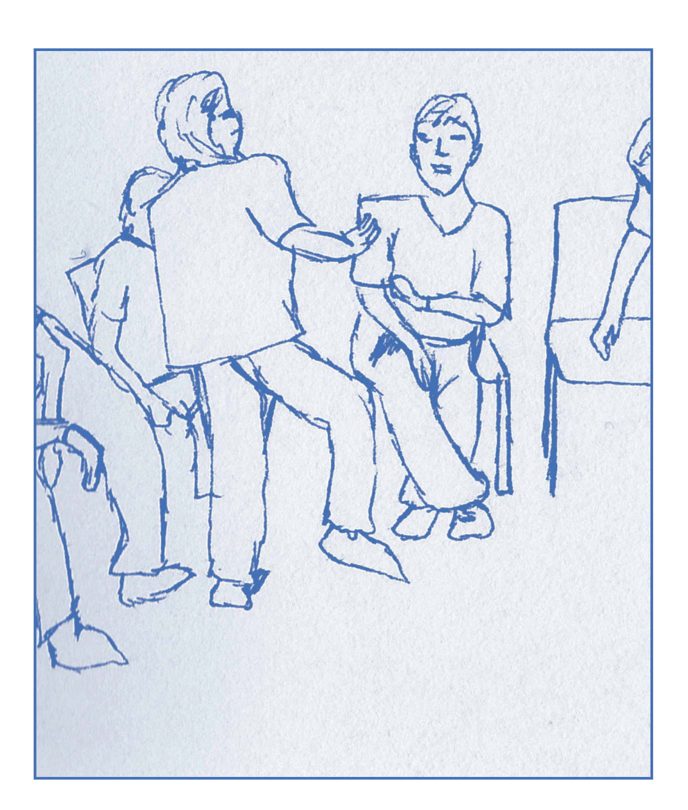
Kapitel 2: Leiblichkeit als neue Perspektive

Ein wichtiges Moment dabei ist auch, worauf wir achten. Die Zweiteilung des Menschen in ein geistig-denkendes und ein physisch-körperliches Wesen, wie sie die Vorstellungen vom Menschen prägt, hat besonders in Lehr-Lern-Prozessen zur Folge, dass die pädagogischen Bemühungen vorwiegend auf den Kopf, in jüngeren Diskursen noch einmal reduzierter auf das Gehirn gerichtet sind. Wenn dieses nur richtig funktioniert, entsprechend animiert und genutzt wird, dann geht das Lernen – überspitzt formuliert – beinahe von allein. Der Körper kommt lediglich bei gezielten Lockerungsübungen und im Turnunterricht ins Spiel. Was meist ganz aus dem Blick gerät, ist der Leib als die Idee von einer Zusammengehörigkeit von Körper und Geist, von unserem Denken über die Welt und unserem Handeln in ihr. Als Leib sind wir konkrete Menschen mit unseren glücklichen und leidvollen Erfahrungen, mit unseren Ängsten und Hoffnungen, mit unseren Begrenzungen und Ansprüchen. Für die Erprobung des Wahrnehmens wird deshalb das Einbeziehen des Leiblichen eine wichtige Ergänzung zu dem, was auf der kognitiven Ebene Gegenstand von Lernmessungen ist. Zur leiblichen Sprache gehören Elemente wie Tonfall, Tempo und Rhythmus, die immer mehr sagen, als sich sprachlich fassen lässt. In der Beschreibung der Tonalität der Stimme sowie in Mimik, Gestik, Haltung, Gangart, Kleidung und Körperschmuck kommt zum Ausdruck, was die Einzelnen in pädagogischen Situationen anspricht, anregt, aufregt, bevor es in Taten umgesetzt wird.



Kapitel 3: Die Vignette als Reflexionsinstrument

Instrument der Wahl, auf das sich diese Handreichung konzentriert, ist die Vignette. Wie sich in der Arbeit mit dieser Handreichung erschließen wird, werden in der Vignette die Wahrnehmungen einer pädagogischen Situation sprachlich verdichtet. So entsteht die Beschreibung einer Szene über Momente von pädagogischem Geschehen, in der Schule, in anderen pädagogischen Feldern, im sozialen öffentlichen Raum. Es handelt sich um prägnante Beschreibungen des Wahrgenommenen, sie kreisen um das, was wir – sehend, hörend, fühlend, riechend und schmeckend – wahrgenommen haben, möglichst noch ohne zu deuten, zu interpretieren oder zu erklären. Die Deutung erfolgt in einem nächsten Schritt, jenem der Reflexion des Wahrgenommenen: Die Vignetten werden allein und möglichst auch gemeinsam gelesen und auf ihre unterschiedlichen Bedeutungen hin befragt. Was zeigt sich an Erfahrungen in der Vignette, was irritiert mich, was ist mir vertraut? Pädagog*innen versetzen sich lesend und nachspürend, gegebenenfalls auch szenisch spielend, in die dargestellte Situation, fühlen nach, wie sich das Beschriebene anfühlt, loten Möglichkeiten aus. Damit eröffnen sich in der gemeinsamen Arbeit mit der Vignette vielfältige Lesarten der über Sehen, Hören und Hinfühlen „miterfahrenen Erfahrungen" (Peterlini 2020: 132).



Kapitel 4: Lernen im pädagogischen Handeln

Im nächsten Schritt wird versucht, an diesen Vignetten etwas über pädagogisches Handeln zu lernen. Dies betrifft die unterschiedlichsten Ebenen, von der direkten Arbeit mit kleinen, jungen, erwachsenen, älteren Menschen über die Organisation von Angeboten bis hin zur Leitung pädagogischer Institutionen. In diesem abschließenden Kapitel finden zugleich alle anderen Schritte zusammen, im Abgleich zwischen Wahrnehmung und Reflexion, in Vor- und Zurück-Schritten werden auch Praxis und Theorie der pädagogischen Arbeit auf ihre Potenziale und Grenzen hin geprüft. Ziel ist keine neue Dogmatik, sondern ein gemeinsames Arbeiten am pädagogischen Auftrag. Vignetten können weiterführend sowohl für die Professionalisierung von einzelnen Pädagog*innen und anderen Mitarbeitenden als auch für das Lernen von pädagogischen Institutionen eingesetzt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, während eines pädagogischen Tages oder im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften eine Vignette zu lesen und im Sinne einer Vignetten-Lektüre gemeinsam zu deuten. Dabei geht es nicht um das Beurteilen des vermeintlich richtigen oder falschen Handelns der Pädagog*innen oder der Lernenden, sondern um das Aufzeigen der verschiedenen Erfahrungen, Perspektiven und Deutungsmuster (vgl. Agostini/Mian 2020), die somit evident und damit bearbeitbar werden. „Hier setzt die pädagogische Schulentwicklung an, als auf eine gemeinsame Vorstellung hin zielende Entwicklung, die auch Widerstände miteinschließt und die ganze Schule als Organisation adressiert." (Agostini/Anderegg 2021: 28)

*Für die Herausgeber*innen*
Evi Agostini und Hans Karl Peterlini

Literatur

Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, Evi/Anderegg, Niels (2021): Den Zauber von Unterricht erfassen. Die Arbeit mit Vignetten als Beitrag zur Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 94, 24, S. 26-29.

Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2020): Schulentwicklung mit Vignetten. Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 137-149.

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Gastbeiträge von Dietmar Larcher und Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Benjamin, Walter (1980): Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In: Rexroth, Tillman (Hrsg.): Gesammelte Schriften 4, Band (10). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 235-304.

Buber, Martin (2002): Ich und Du. In: Buber, Martin (Hrsg.): Das dialogische Prinzip. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 7-136.

Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt utb.

D'Arcais, Paolo Flores (1995): Pädagogik – warum und für wen? In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 24-42.

Gehring, Petra (2011): Ist die Phänomenologie eine Wirklichkeitswissenschaft? Überlegungen zur Aktualität der Phänomenologie und ihrer Verfahren. In: Flatscher, Matthias/Laner, Iris (Hrsg.): Neue Stimmen der Phänomenologie, Band (1): Die Tradition. Das Selbst. Nordhausen: Traugott Bautz, S. 29-47.

Husserl, Edmund (1973): Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge. Husserliana I. Den Haag. Martinus Nijhoff.

Husserl, Edmund (2007): Das Problem der Lebenswelt. In: Husserl, Edmund, Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held. 3. bibliographisch revidierte Ausgabe. Stuttgart: Philip Reclam jun. , S. 220-292.

Husserl, Edmund (2010): Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In: Husserl, Edmund, Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held. 3. Auflage. Philipp Reclam jun.: Stuttgart, S. 131-195.

Lippitz, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: PR Sankt Augustin 38, S. 3-22.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-40.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, herausgegeben von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, 2. Auflage. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Band (19). Frankfurt am Main: Athäneum, S. 63-74.

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, S. 505-514.

Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.) (2020): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Peterlini, Hans Karl (2016): Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 31-59.

Peterlini, Hans Karl (2020): Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hrsg.): Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 121-138.

Schiedeck, Jürgen (2000): Sprechen. Neues vom pädagogischen Sprachmarkt. In: Kupfer, Heinrich/Schiedeck, Jürgen/Sinhart-Pallin, Dieter/Stabmann, Martin (Hrsg.): Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz und Deutscher Studienverlag, S. 52-76.

Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-140.

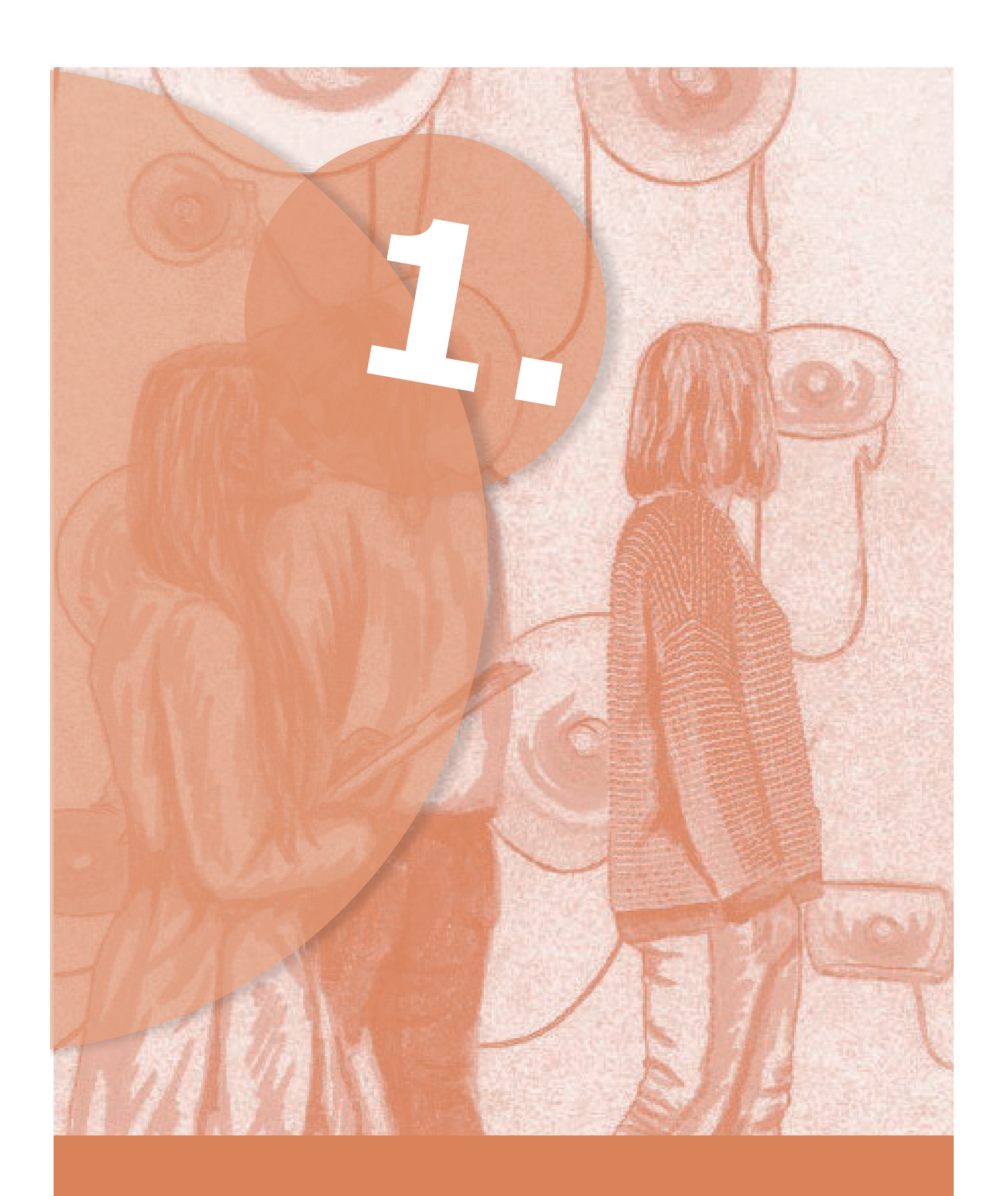
Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. Weinheim und Basel: Beltz.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 23-33.



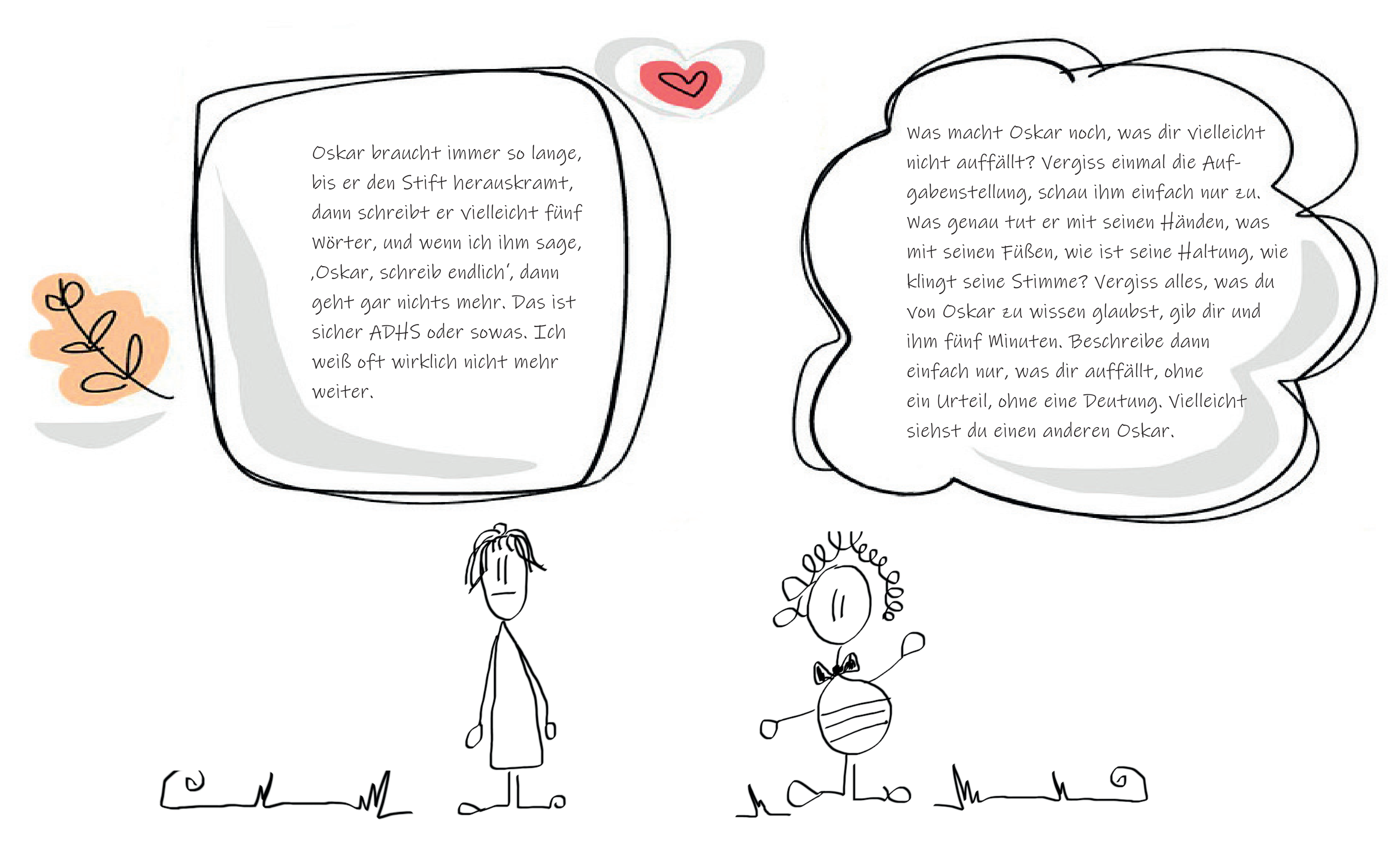


WAHRNEHMUNG

Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten

WAHRNEHMUNG

Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten



Warum ist Wahrnehmen wichtig?

Wenn wir Pädagog*innen ein Kind vor uns haben, sind nach dem Erziehungswissenschaftler Siegfried Bernfeld (2006) immer zwei Kinder da – dieses eine Kind und das Kind, das wir selbst einmal waren. Vermutlich sind es sogar noch mehr Kinder: das Kind, das wir selbst gern gewesen wären, das Kind, das den gesellschaftlichen Normen entspricht, das Kind, das diese Normen verletzt und daher eine Provokation ist oder zumindest eine Überforderung darstellt, das Kind, das in den Arm genommen werden will oder etwas Abstand braucht. Damit will Bernfeld die Grenzen des pädagogischen Handwerks aufzeigen: die Unterschiedlichkeit von Kindern, die gesellschaftlichen Einflüsse und, ja, uns Pädagog*innen selbst mit unseren vertrauten Wahrnehmungen und blinden Flecken.

„Blindheit gegenüber sozialer Ungerechtigkeit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit […] als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen.“ (Bourdieu/ Passeron 1971: 82)

Dies ist keine Frage von Schuld oder Fehlverhalten, im Gegenteil. Pädagogische Arbeit, ob erziehend, lehrend, begleitend, betreuend, ist eine Herausforderung: Die Situationen sind komplex, die Unterschiedlichkeit von Kindern nimmt – zumindest gefühlt – zu. Familiäre, soziale, regionale, ökonomische, bildungsvererbte Bedingtheiten verschwimmen dabei allzu leicht hinter der Vorstellung von Begabung. Kinder, die mit ihrem Auftreten, ihrer Sprachgewandtheit, ihrer Haltung besser die Erwartungen meist bildungsbürgerlich geprägter pädagogischer Institutionen erfüllen, kommen auch leichter darin zurecht, andere fallen dagegen ab. Pierre Bourdieu versuchte, dies als Habitus zu beschreiben.

Die Habitus-Falle

Mit dem Habitus-Konzept hat der französische Soziologe Pierre Bourdieu dargelegt, wie sich Bedingungen des Aufwachsens in Körper, Haltung, Ausdrucksweise einschreiben. Was über Lebens-, Lern- und Bildungserfahrungen, familiäre und kulturelle Sozialisation, Milieueinflüsse und Zuschreibungen als Selbst- und Fremdbild leiblich verinnerlicht wird, kann man nach

Bourdieu nicht einfach ablegen wie einen Mantel, sondern „das ist man" (Bourdieu 1993: 135). Es geht in Haltung, Bewegungsstil, Auftreten und Ausstrahlung ein und trägt zur Vererbung von Bildungsbenachteiligung bei. Nach Bourdieu kann die Schule in ihrer traditionellen Ausrichtung diese Benachteiligung trotz bestem Willen nicht nur nicht wettmachen, sondern verstärkt sie sogar. Neben dem ökonomischen Kapital sind auch der symbolische Status und die soziale Vernetzung einer Familie wichtig, vor allem aber das „kulturelle Kapital". Dieses beschreibt den Wert, den Bildung in einer Familie sichtbar und subtil hat: ob Bücher im Haushalt vorhanden sind, gelesen werden, über welche Themen gesprochen wird, auf welchem sprachlichen Niveau worüber diskutiert wird, ob die Eltern ins Theater gehen, ob Klavier gespielt wird, welchen Beruf die Eltern ausüben, welchen eigenen Bildungsstand sie erreicht haben und welchen sie ihren Kindern zutrauen oder von diesen erwarten. Kinder, die mit hohem kulturellen Kapital aufwachsen, verinnerlichen dieses. Sie bringen es als Habitus in die Schule mit, wo sie – aufgrund ihres Auftretens, ihrer Wortgewandtheit, ihrer Ausstrahlung – leichter als begabt eingestuft werden. Sie werden häufiger aufgerufen, es wird ihnen mehr zugetraut, sie erhalten durch gute Noten regelmäßige Bestätigungen ihrer Selbstwirksamkeit, erfahren zudem in ihrem Elternhaus Anerkennung und förderliche Begleitung. Kinder aus einem Elternhaus mit geringem kulturellen Kapital geraten dagegen häufiger in eine gegenläufige Spirale: Mangels Vertrautheit mit der Bildungssprache finden sie sich schwerer zurecht, werden schneller als weniger begabt eingestuft, werden weniger gefordert, trauen sich weniger zu und bekommen schlechtere Noten. Nach der monokausal schwer nachweisbaren, empirisch aber vielfach plausibel beschriebenen Hypothese des „Lehrererwartungseffekts" (Brophy/Good 1976: 64f.) leisten Kinder, von denen nicht viel erwartet wird, tatsächlich weniger, weil hohe Erwartungen motivierend und ermächtigend wirken, geringe Erwartungen dagegen frustrierend und depotenzierend. Dies macht eine habitusreflexive Wahrnehmung im Unterricht besonders bedeutsam, da sie Lehrkräften hilft, Kinder „lernseits" vorgegebener Normalitätsvorstellungen zu erkennen (vgl. Peterlini 2019). Vignetten sind eine Möglichkeit, Kinder neu wahrzunehmen und der Habitus-Falle zu entgehen.

Das schnelle Einordnen von Situationen und Kindern in vertraute Muster und bereitliegende Kategorien ist oft eine Notwendigkeit und Hilfe zugleich, mit der Komplexität und Vielfalt umzugehen. Was dabei verloren geht, sind die Unschärfen in den Zuordnungen, die Ambivalenzen, dass Kinder und Jugendliche – wie auch Erwachsene – so und zugleich doch auch noch ganz anders sind oder zumindest sein können. Dies verstellt den Blick auf die Potenziale, die diesseits oder jenseits des ersten und meist hartnäckig bleibenden Eindrucks sind, diesseits oder jenseits der sicheren und schnellen Zuschreibung oder Diagnose, wie am einleitend gemachten Beispiel von Oskar sichtbar wird.

Wenn in der phänomenologischen Vignettenforschung von „lernseits" (Schratz 2009) die Rede ist, ist genau dieses Diesseits oder Jenseits der sicheren Kategorie gemeint – das, was auf dem Weg zu mehr oder weniger geglückten Ergebnissen geschieht. Ist der Blick auf das Ergebnis gerichtet, auf die Wörter, die Oskar zu schreiben hat, gerät sein Weg dahin aus dem Blick. Was ihn hindert, was ihn aufhält, vielleicht aber auch, was seine Potenziale wären, zeigt sich lernseits. Diese besondere Aufmerksamkeit für das Geschehen, für den Prozess ermöglicht es, Kinder und Jugendliche nicht allein an ihren Ergebnissen zu messen, an denen sie dann oft defizitär sind, sondern sie in ihrem Handeln wahrzunehmen.

„Aus der Perspektive fertiger Wertordnungen wird der Beitrag kindlicher Weltsicht als bloß defizitär zum Verschwinden gebracht. In einer phänomenologischen Analyse des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens wird dieses nicht von seinem Ende her, also aus der Maßgeblichkeit der postulierten Ziele, sondern vom Handeln als Sinnkonstituierungsvollzug her thematisiert." (Meyer-Drawe 1987: 71)

WAHRNEHMUNG

Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten

Ein Kind wahrzunehmen bedeutet schlicht, einen Schritt zurückzutreten und innezuhalten, bevor das überprüfte Ergebnis – Oskar schreibt nur fünf Wörter – zu dem für Pädagog*in und Kind gleichermaßen quälenden Urteil führt, dass es wieder nicht geklappt hat. Wahrnehmung heißt, sich dieses Urteils bewusst zu enthalten, es vorerst einzuklammern, wie es Edmund Husserl, der Begründer der Phänomenologie im 20. Jahrhundert, für jeden Erkenntnisprozess verlangt hat: nicht gleich entscheiden zu wollen, was etwas ist, sondern lieber zu schauen, wie es uns erscheint, wie es sich uns zeigt, wenn wir hinschauen, hinhören, hinfühlen. In der Arbeit mit Vignetten wird genau dies versucht.

Erfahrungsbericht: Aha-Effekte lernseits vermeintlicher Wirklichkeit

Am Beispiel einer Lehrveranstaltung: Studierende der Pädagogik, die bereits in der Praxis tätig sind, werden gebeten, sich in Situationen einmal nicht als Handelnde, sondern als Wahrnehmende zu bewegen. Sie mögen sich einfach mal hinsetzen und sich von dem anziehen und berühren – affizieren – lassen, das ihre Aufmerksamkeit erregt: Was zeigt sich ihnen, was fällt ihnen auf? Dies wird – wie im Kapitel „Vignette" genauer erläutert – stichwortartig mitgeschrieben, dann sprachlich zu Vignetten verdichtet. Diese kurzen Beschreibungen müssen nicht perfekt sein. Wichtig ist, dass möglichst keine Deutung und auch kein Kontext über das Kind mitgeliefert wird, wie etwa eine Diagnose oder Berichte seines früheren Verhaltens. Diese Rohvignetten lesen die Studierenden im Seminar vor. Die anderen Studierenden lassen sich darauf ein: Sie melden zurück, wie die Vignette auf sie wirkt, welche Assoziationen die Beschreibung bei ihnen auslöst. Sie versuchen dann allmählich zu deuten und auch zu überlegen, wie sich Pädagog*innen verhalten könnten. Interessant ist: Selbst wenn diese Deutungsangebote an der konkreten Wirklichkeit des Kindes vorbeigehen, womöglich also falsch sind, ziehen die Autor*innen der Vignette gerade von solchen Fehldeutungen oft den größten Gewinn. Sie erhalten neue Blicke auf die eigene Situation, außerhalb der eigenen Deutungsmuster, jenseits der festgefahrenen Kontextualisierungen, der eingebahnten Wahrnehmung. Das Wissen über das Kind, das diese Pädagog*innen aus vielen Stunden Praxiserfahrung haben, stand jenen anderen Sichtweisen im Weg, die zwar nicht richtig sind, aber andere Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Wie ist das möglich? Jene, die nichts über das Kind und dessen individuelle, vielleicht auch problematische Alltagssituation wussten, konnten sich außerhalb eingefahrener Ordnungen des Verstehens bewegen und dadurch die Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten erweitern. Damit ist nichts widerlegt, was die direkt beteiligten Pädagog*innen über das Kind wissen und wie sie es erfahren, aber ihr Blick darauf ist erweitert, angeregt und verfeinert.

(Hans Karl Peterlini)

Vignettenforschung dient der Sensibilisierung und Verfeinerung von Wahrnehmung. Sie weckt das Hinsehen und schult den Blick für das, was sonst entgeht, für die Nuancen und Schattierungen außerhalb des Gewohnten. Am Beispiel der Farbe Rot: Wir alle haben eine Idee davon, was Rot ist. Aber schauen wir einmal genau hin, wie Rot in unserer Lebenswelt erscheint: Wie viele Farbtöne werden sichtbar, wie viele unterschiedliche Bedeutungen tauchen auf, von der Liebe über die Gefahr bis hin zur Tragödie, vom zarten Rosenblatt bis zum klebrigen Blut, wenn wir uns in den Finger geschnitten haben. Ein Kind, und damit auch jede Lehr- und Lernsituation, ist immer mehr als das, was wir vermeintlich sicher zu wissen glauben. Um diese übersehenen Potenziale wahrnehmen zu können, um unseren Blick darauf zu erweitern, müssen wir innehalten und uns umschauen, neu hinschauen, mit den Sinnen wahrnehmen lernen.

1.

Zwei Vignetten aus der Schule



Vignette: Hannelore, Frau Hunter

Frau Hunter ist wie in der Englischstunde am vorigen Tag erneut dabei, den Unterschied zwischen „leave" und „live" zu erklären. Diesmal geht es um die Aussprache. In den hinteren Reihen spielt Hannelore mit einem Gummiband. Frau Hunter sieht es und fragt: „What's that, a chewing gum?" „No", sagt Hannelore verlegen und schiebt das Band von sich. Unvermittelt ruft Frau Hunter: „Take it again!" Hannelore schaut sie verwundert an, nimmt das Band in die Hand und schaut erneut zu Frau Hunter. Diese zieht nun zwischen ihren hochgehobenen Händen ein fiktives, unsichtbares Gummiband langsam und weit auseinander, dabei spricht sie „liiiiiiv ... have you seen? And now you!" Sie blickt Hannelore aufmunternd an. Diese lacht verlegen, zieht ihr Band auseinander und wiederholt „liiiiv". Frau Hunter nickt zustimmend: „And now live!" Hannelore lässt das Band los und wiederholt: „live!" Hannelores Banknachbar schnappt sich das Band, dehnt es und lässt es mit einem zischenden „live" los. Frau Hunter lobt ihn: „Exactly!" Als mehrere Schüler*innen Gummibänder hervorkramen, ruft sie: „No, stop it! No chance!" Die Schüler*innen lachen. (Baur/Peterlini 2016: 77)



Vignette: Felina, Frederik, Filippa, Frau Frick

Die Deutschlehrerin Frau Fenn steht vorne an der Tafel und fragt die Schüler*innen über die Zeitformen aus: „Wie viele Zeitformen gibt es?" oder „Frederik, woran erkenne ich den Infinitiv?" Felina hat ihre Deutschmappe mit den Regeln zu den Zeitformen vor sich auf dem Tisch aufgeklappt liegen. Sie bläst ihre Haare an, nimmt dann einige Haarsträhnen in die Hand und dreht diese ein. Dann dreht sie sich zu Frau Frick um, öffnet die Haarsträhne, um sie sich sofort wieder einzudrehen, antwortet auf eine Frage der Lehrerin. Einige Male hält sie die Hand auf. Als sie nicht drangenommen wird, lässt sie sie wieder auf ihren Tisch sinken. „Warum gibt es Hilfsverben?", will Frau Frick nun wissen. Erneut hält Felina die Hand auf und wird aufgerufen: „Weil sie uns helfen, um die Zeit zu erkennen", erklärt sie mit ernstem Gesichtsausdruck. Die Lehrerin blickt Felina verständnislos an und wendet sich sofort an die nächste Schülerin: „Was mache ich mit beiden Hilfsverben, wenn ich ‚sein´ und ‚haben´ habe?" Felina fährt fort, durch ihre Haare zu fahren und sie einmal rechts und einmal links zu einer Strähne einzudrehen. Mit einer Hand hält sie erneut auf, mit der anderen dreht sie eine weitere Haarsträhne ein. Die aufgehaltene Hand streckt sie gerade aus, nimmt sie wieder ein Stückchen herunter, verweilt reglos, senkt dann die Hand wieder ganz ab und tuschelt mit ihrer Banknachbarin Filippa. Heftig klappt sie die Mappe mit den Zeitformen zu und stützt den Kopf auf. (Baur/Peterlini 2016: 107f.)

Magische und verschenkte Momente – Lektüre der Vignette

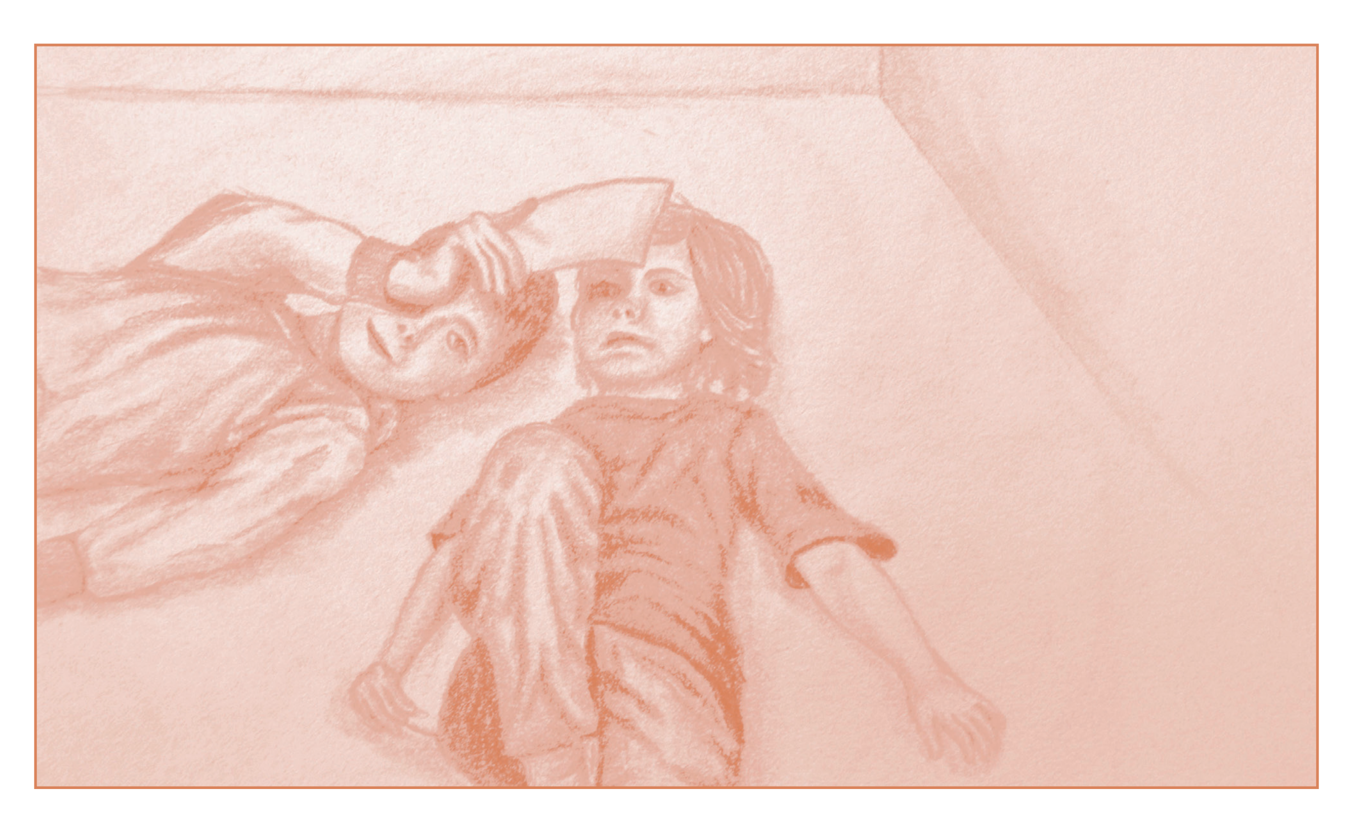
In beiden Vignetten sehen wir Schülerinnen, die im Unterricht mit etwas spielen – Hannelore mit einem Gummiband, Felina mit ihrem Haar. In der ersten Vignette fällt der Blick der Lehrkraft auf das Mädchen in den hinteren Reihen: Sie spricht sie an und fragt, womit sie spielt, einen Kaugummi vermutend. Solche Momente können der Zurechtweisung oder Bloßstellung dienen, Frau Hunter aber erkennt den magischen Moment, als sie sieht, dass es sich um ein Gummiband handelt. Damit wird die Zerstreuung Hannelores zu einer Inszenierung des Unterrichtsstoffes, der nicht nur den Unterschied zwischen „leave" und „live" deutlich macht, sondern auch einen Moment von Heiterkeit in den Unterricht bringt. In der zweiten Vignette antwortet Felina der Lehrkraft auf eine Weise, die diese offenbar ratlos macht: Hilfsverben seien wichtig, erklärt Felina, weil sie uns helfen, die Zeit zu erkennen. Frau Fenn lässt die überraschende Antwort mit einem

verständnislosen Blick im Raum stehen, ein Eingehen darauf bleibt aus. Felina hat die Lehrkraft mit ihrer Antwort offenbar verblüfft, weil sie außerhalb des geplanten Antwortregisters lag. Felina beginnt wieder mit ihrem Haar zu spielen. Ein Innehalten bei diesem irritierenden Moment hätte vielleicht ebenso eine Perle in der seltsamen Antwort freigelegt. Genau hingehört verweist Felina ja auf einen pragmatischen Zugang zur Frage, wozu Hilfsverben gut sind, denn an diesen erkennt Felina offenbar leichter, um welches Tempus es sich handelt: Wenn es z. B. heißt, „ich habe etwas gesehen", dann lässt sich am Hilfszeitwort „haben" erkennen, dass dies ein Satz im Perfekt ist. Zugleich unterläuft Felina mit ihrer pragmatischen Antwort die problematische, weil kausalitätsgläubige Fragestellung der Lehrkraft, warum es Hilfsverben gibt, als hätte sie jemand tatsächlich zu einem ganz bestimmten Zweck erfunden. So birgt dieser Moment von Verständnislosigkeit auch einen Moment nicht wahrgenommenen und damit verworfenen Lernens, bei dem eine Schülerin den schwierigen Konstruktionen in der deutschen Sprache ausnahmsweise eine erleichternde Bedeutung abgewonnen hat. Abseits des Erwarteten hat ein Moment des Lernens stattgefunden, er wurde aber nicht wahrgenommen.

Autor: Hans Karl Peterlini

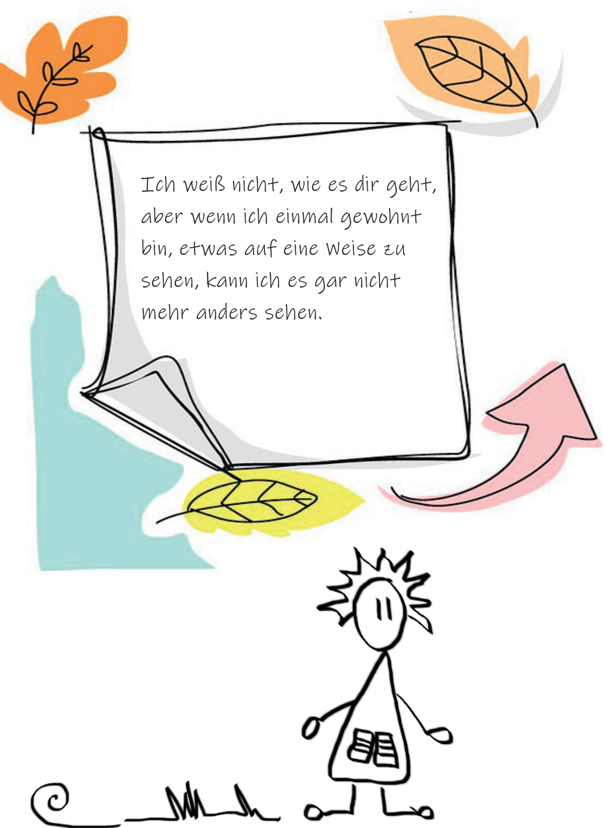
Reflexionsfragen

- Was fällt Ihnen beim Lesen der Vignetten spontan auf?
- Welche Szenen oder kurzen Momente sprechen Sie besonders an?
- Womit kann es zu tun haben, dass Sie genau davon affiziert wurden?
- Was hat Ihre Wahrnehmung geleitet, beeinflusst, in den Bann gezogen?
- Kennen Sie solche Situationen von anderswo her? Erinnern Sie die Vignetten an ähnliche Situationen?
- Hätten Sie das Bedürfnis, an dieser Szene etwas zu ändern, wenn Sie es könnten?
- Konzentrieren Sie sich auf eine Person, die Ihnen in einer der beiden Vignetten beim ersten Lesen weniger wichtig war? Wie nehmen Sie diese Person nach neuerlichem Lesen wahr?
- Wie, glauben Sie, werden die Mädchen von der Lehrperson wahrgenommen? Wie könnten sie noch wahrgenommen werden?



1.

Wahrnehmungsübung: Kunst in und mit Alltagsgegenständen – „Guck mal an(ders)!“





Obwohl Handlungsroutinen Sicherheit versprechen, sind wir in unserem (Arbeits-)Alltag auch in den Automatismen der gewohnten Wahrnehmungen und Handlungen gefangen. In der Begegnung mit Kunst werden diese indes vielfach durchbrochen und neue, ungewohnte Perspektiven eröffnet. Kunst ermöglicht ästhetische Erfahrungen sowie immer wieder auch Momente der Irritation, die aufmerken lassen. An ihren vielgestaltigen Erscheinungsformen können wir unsere Wahrnehmung verfeinern.



Ästhetische Erfahrung und Wahrnehmung

Im alltagssprachlichen Gebrauch wird Ästhetik oft auf das „Schöne“ verengt. Darüberhinausgehend ist das Ästhetische aber auf alle wahrnehmbaren Phänomene bezogen und in allen Formen der Wahrnehmung verankert (vgl. Welsch 1998: 9f.). Etymologisch leitet sich der Begriff des Ästhetischen aus dem griechischen *Aisthesis* (sinnliche Wahrnehmung) ab und reicht bis zum Verständnis einer sinnlichsinnhaften Form der Welterschließung (vgl. Schürmann 2015: 60; Kleimann 2002: 10). Alexander Gottlieb Baumgarten begründete 1750 mit seiner „Aesthetica“ neben dem rationalen und begrifflichen Wissen bereits eine sinnliche Form der Erkenntnis (vgl. Baumgarten 2007) und etablierte damit die Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin. Damit legte er die Basis für eine Erkenntnisform, „in der sich der Gegenstand noch nicht in der Abstraktheit der begrifflichen fixierten Rationalität verflüchtigt“ (Brandstätter 2012: 179). Ästhetische Erfahrung ist an die Sinnlichkeit der Wahrnehmung gebunden, nimmt von dort ihren Ausgang und bleibt auf diese bezogen. Ihr Vollzug ist besonders intensiv und einnehmend: „Man sieht mehr, als man zuvor gesehen hat, man hört mehr, als man zuvor gehört hat. Man tastet, fühlt, schmeckt und riecht mehr, als man getastet, gefühlt, geschmeckt und gerochen hat, bevor man eine entsprechende ästhetische Erfahrung gemacht hat.“ (Laner 2018: 15) Gegenstand der Aufmerksamkeit ist dabei nicht nur das Wahrgenommene, sondern auch

die*der Wahrnehmende und der Prozess der Wahrnehmung selbst (vgl. Brandstätter 2012: 175). Zum Thema wird Wahrnehmung entsprechend in Form der „Wahrnehmung von Wahrnehmungen, der Brechung von Wahrnehmungskonventionen und der Suche nach alternativen Wahrnehmungsmöglichkeiten" (Schürmann 2015: 63). Neben der Intensivierung und Steigerung der Wahrnehmung zeichnen sich ästhetische Erfahrungsprozesse auch durch „strukturelle Negativität" (vgl. Kleimann 2002: 26) aus, d.h. durch das Aufbrechen und die Irritation des Gewohnten. Ästhetische Erfahrungen ermöglichen folglich mehr, bewusster und anders wahrzunehmen.

Das Potenzial der Kunst

„Das Spannende an einem Kunstwerk ist seine Vieldeutigkeit. Es kann aus verschiedenen, vor allem unerwarteten Blickpunkten angegangen werden. Je nach Blickpunkt ergeben sich unterschiedliche Assoziationsfelder, die selbst den Künstler überraschen […]." (Ammann 2007: 9)

Kunst ist vielfältig. Sie begegnet uns in unterschiedlichsten Erscheinungsformen, Größen, Materialitäten, Farben, Gerüchen oder Tönen. Sie provoziert ein genaues Hinsehen, Einfühlen, Hinhören und (Vor-)Tasten. Das ist für die Arbeit mit Vignetten zentral und (er-)fordert eine differenzierte Wahrnehmung (vgl. Agostini/Bube 2021a: 74). Kunstwerke sind mehrdeutig und lassen, wenn auch nicht beliebige, aber doch verschiedene Lesarten zu. Ein Einlassen auf Erfahrungen der Ambivalenz und Mehrdeutigkeit ist ebenso wichtig für die Arbeit mit Vignetten – insbesondere ihrer Lektüre (siehe Kapitel „Vignette"). Die über die Kunstbegegnung zu gewinnenden Erfahrungen des Vielfältigen, Mehrdeutigen und mitunter Fremden können auch in pädagogischen Kontexten dafür sensibilisieren, vermeintlich bekannte Situationen in ihrer Mehrdeutigkeit wahrzunehmen und zu reflektieren, um sich ihnen in neuer Weise zuzuwenden (vgl. Agostini/Bube 2021b).

Erfahrungsbericht: Wahrnehmungssensibilisierung mittels Kunstvermittlung ‚Nah am Werk'

Ein Beispiel für eine entsprechende Sensibilisierung und Differenzierung der Wahrnehmung sind Workshops, die auf Basis des Konzepts ‚Nah am Werk' (vgl. Bube 2018) mit Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Museen stattfinden. Hierbei haben die Studierenden die Gelegenheit, sich konkret auf das Sicht-, Hör- und Spürbare in der Begegnung mit Kunst auszurichten und offen zu bleiben für Erfahrungen des Nicht-Verstehens und des Fremden. Das wahrnehmungs- und erfahrungsorientierte Kunstvermittlungskonzept ‚Nah am Werk' folgt dem Anspruch, Werke der bildenden Kunst in ihrer konkreten Erscheinung und wirkenden Sinnlichkeit wahrzunehmen. Im Unterschied zur klassischen wissensvermittelnden Führung im Museum, stehen die an Originalen zu gewinnenden ästhetischen Erfahrungen sowie der wechselseitige Austausch zwischen den Wahrnehmenden und den je unterschiedlichen Objekten der Wahrnehmung im Fokus. Vorwissen über die einzelnen Künstler*innen und kunstgeschichtlichen Zusammenhänge ist dabei explizit keine Voraussetzung. Erst später im Prozess der Auseinandersetzung werden Hintergrundinformationen ergänzend eingebracht, um die eigene Wahrnehmung nicht vorschnell zu verschließen und die Bezugs- und Verweisfelder der Werke noch einmal aus anderer Perspektive zu bestätigen, zu erweitern oder zu befragen. Zunächst werden die Studierenden gebeten, persönliche Rezeptionen und Eindrücke festzuhalten, Wirkungen zu beschreiben und Assoziationen zu benennen, die dann anschließend in der gemeinsamen Gruppendiskussion ergänzt und ausgetauscht werden. Die Sensibilisierung der Aufmerksamkeit für das, was sich zeigt, und die produktive Auseinandersetzung mit dem Fremden, aus der sich unerwartete Bedeutungen und Bezüge ableiten, dient im Transfer auf die pädagogische Praxis der Wahrnehmung und Reflexion fruchtbarer Lernmomente. So hält eine Lehramtsstudierende zum Beispiel nach der wahrnehmungsorientierten Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Albertina Museum Wien fest: „Besonders meine Wahrnehmungsweise auf Dinge hat sich durch den Museumsbesuch ‚intensiviert', da ich heute eine neue Herangehensweise des Betrachtens kennengelernt habe. Das bloße Einlassen auf die eigenen Eindrücke

ohne jegliches Vorwissen oder spezielle Erwartungen und sich Zeit zu nehmen, um etwas genauer zu beurteilen, sind Aspekte, die sich in Zukunft auf meine Wahrnehmungsweise auswirken werden.“ (Agostini/Bube 2021a: 80)

(Agnes Bube)



Da ästhetische Bildungsprozesse schwer zu fassen und nicht verallgemeinerbar zu instrumentalisieren sind, erfordern sie im Gegensatz zu standardisierten Verfahren spezifische Zugänge der Vergegenwärtigung und Analyse. Die Vignette dient der Reflexion dieser persönlichen Lern- und Bildungsprozesse in Zusammenhang mit Kunst. Im Einlassen auf Offenheit und in Berücksichtigung von Perspektivität vermag sie auf besondere Weise, die Fülle, Vielschichtigkeit und Dynamik der Erfahrung an, mit und durch Kunst wahrnehmbar zu machen (vgl. Bube 2020: 162).



Vignette: Maraika und „Der Pfau“ von Natalija Gontscharowa

Die 14-köpfige Studierendengruppe schreitet, angeführt von Frau Hennah und der Studienassistentin, zur ersten Orientierung rasch durch die Ausstellungsräume der Sammlung Batliner in der Albertina in Wien. Frau Hennah zeigt auf die einzelnen, vorab ausgewählten fünf Werke, mit denen sich die Studierenden in den nächsten drei Stunden näher auseinandersetzen sollen. Das Schlusslicht der Gruppe bilden Maraika und die Forscherin. Unvermittelt stoppt Maraika, wie angewurzelt bleibt sie stehen. Wie angezogen fällt ihr Blick links auf das Bild von Natalija Gontscharowa mit dem Titel „Der Pfau“ aus dem Jahr 1912. Das Bild hebt sich aufgrund seiner Größe und der farblichen Gestaltung, den leuchtenden Farben in Gelb, Orange, Rot und Violett deutlich von den anderen Bildern an der Wand ab. Die Augen von Maraika weiten sich, ihr Mund öffnet sich leicht. Es scheint, als ob Maraika selbst vom Bild angestrahlt würde. Maraika dreht sich zur Forscherin um. Ihrem Mund entschlüpft ein leises „Wow“, etwas verblüfft lacht sie leise auf. (Agostini/Bube 2021a: 81)



WAHRNEHMUNG

Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten

Affiziertwerden – Lektüre der Vignette aus dem Museum

Um Anderes und Neues auch als anders und neu wahrzunehmen, müssen wir Erfahrungen machen, die über das Gewohnte hinausgehen (vgl. Agostini/Bube 2021a: 86). In der Vignette vergegenwärtigt sich ein unerwarteter Moment der Aufmerksamkeit bei der Studentin Maraika. Die im Vorbeigehen erfolgte Begegnung mit dem Kunstwerk „Der Pfau" scheint auffordernd, stimulierend und anziehend, ihren eigenen Erwartungen zuvorzukommen. Exemplarisch zeigt sich hier ein Moment sinnlicher Beteiligung. Versteht man Lernprozesse als Erfahrungsvollzüge, so sind für diese insbesondere Erfahrungen des Fremden und Fremdwerdens, Momente des Staunens und des Aufbrechens von Routinen relevant (vgl. Meyer-Drawe 2008; Rumpf 2008). Neugier, Ungewissheit und eine Wahrnehmungssensibilität für das, was sich zeigt, lassen Raum für Unerwartetes und für Abweichungen jenseits bestehender Vorannahmen zu. Was lässt sich daraus für die pädagogische Praxis fruchtbar machen?

Lassen sich ähnliche Erfahrungen auch außerhalb des Museums ermöglichen? Welche Möglichkeiten der Erprobung einer offenen, aufmerksamen Haltung und des Trainierens der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit gibt es noch?

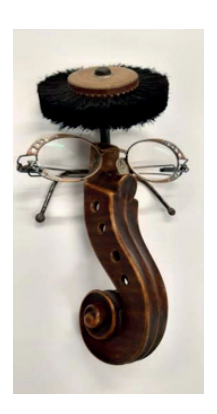
Wenn Dinge des Alltags spielerisch und/oder ungewöhnlich miteinander kombiniert werden, ergeben sich neue Perspektiven und Zusammenhänge jenseits des Funktionalen. Diese Erfahrung, neben der Lebenswelt auch die eigene Wahrnehmung anders und neu wahrzunehmen, kann im Transfer ebenso einen anderen Blick auf Lernen und Lehren, Lernende und Lehrende sowie deren Settings ermöglichen. Um in der pädagogischen Praxis auf (Bildungs-)Prozesse und alternative (Handlungs-)Möglichkeiten aufmerksam zu werden, ist das Abstandnehmen von Vertrautem und vermeintlich Gesichertem von Zeit zu Zeit sinnvoll. Kunst kann diesbezüglich gleichermaßen als Gegenstand und Weg der Wahrnehmungssensibilisierung dienen:

> *„Wenn wir uns auf ästhetische Phänomene einlassen, lernen wir, mit Pluralität, Heterogenität und Widersprüchen umzugehen." (Brandstätter 2012: 179)*

*Autor*innen: Agnes Bube, Dennis Improda*

Reflexionsfragen

- Wenn Sie die folgenden Bilder betrachten – was sehen Sie?
- Was können Sie wahrnehmen?
- Wie zeigt es sich Ihnen?
- Inwiefern wird hier Ihre gewohnte Wahrnehmung durchkreuzt? Irritiert Sie etwas? Wenn ja, was irritiert Sie?
- Nähern Sie sich einmal selbst Dingen Ihres Alltages in anderer Weise. Versuchen Sie, aus verschiedenen Dingen/Fragmenten eigene ungewöhnliche Objektkonstellationen und/oder Verfremdungen zu gestalten.





Fotos: © A. Bube/D. Improda



Literatur

Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021a): Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk'. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (8). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 67-89.

Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021b): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, 3, S. 64-73.

Ammann, Jean-Christophe (2007): Bei näherer Betrachtung. Zeitgenössische Kunst verstehen und deuten. Frankfurt am Main: Westend.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007): Ästhetik. Lateinisch-Deutsch übersetzt und herausgegeben von Dagmar Mirbach. Band (1). Hamburg: Felix Meiner.

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Bernfeld, Siegfried (2006): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Übersetzt von Barbara und Robert Picht, bearbeitet von Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Übersetzt von Günther Seib. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.

Brophy, Jere E./Good, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Herausgegeben von Dieter Ulich. München: Urban & Schwarzenberg.

Bube, Agnes (2018): „Nah am Werk" – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen. In: Erziehung & Unterricht 168, 5-6, S. 431-438.

Bube, Agnes (2020): Am Phänomen orientiert. Kunstvermittlung Nah am Werk und Vignettenforschung. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Hrsg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band (4). München: kopaed, S. 157-172.

Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink.

Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Auflage. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Band (19). Frankfurt am Main: Athenäum, S. 63-73.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Peterlini, Hans Karl (2019): Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ‚So-Seins '. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 41-60.

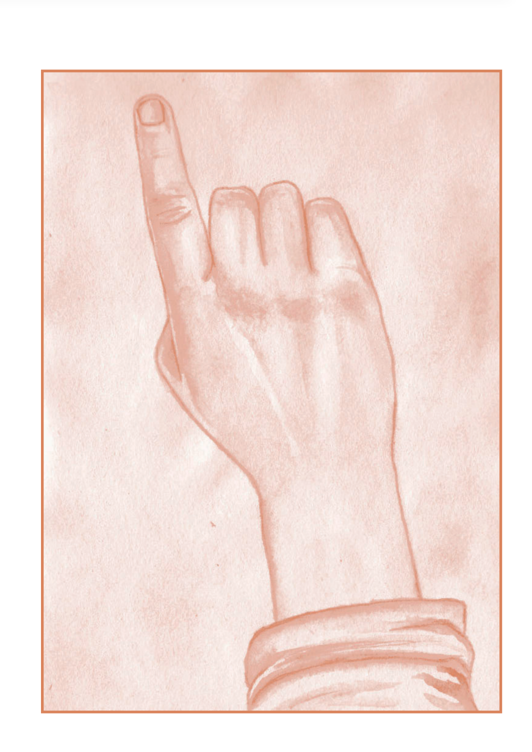
Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria: Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: J. G. Cotta'sche, S. 21-32.

Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits' von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, S. 16-21.

Schürmann, Eva (2015): Wahrnehmung. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenke, Christoph/Pèrez, Germán T. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: diaphanes, S. 59-64.

Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. 5. Auflage. Stuttgart: Reclam.

Notizen





LEIB

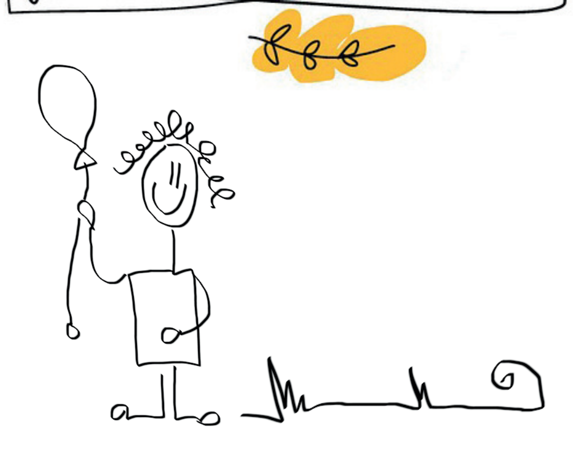
Leiblichkeit als neue Perspektive

LEIB

Leiblichkeit als neue Perspektive



Ich verstehe, was du meinst, das kenne ich auch. Manchmal bekomme ich beim Lesen der Vignetten eine Gänsehaut oder mir sträuben sich richtiggehend die Haare. Oft kann ich gar nicht sagen, warum, bis ich mir darüber klar werde, dass ich Mitleid für jemanden empfinde. Ich glaube, dass das Phänomenolog*innen mit dem Leiblichen meinen. Was das aber genau sein soll, ist mir noch nicht ganz klar.



V

Vignette: Fred, eine Gleichung und Frau Giese

Fred ist an der Reihe, eine Gleichung an der Tafel zu lösen. 3,5+x=16,34. Mit einem breiten Lächeln notiert er neben der 16,34 einen Schrägstrich und -5. Darunter hält er x=11,34 fest. „Wie geht denn das“, blafft ihn Frau Giese an. „Minus fünf“, antwortet der Schüler ohne zu zögern. „Da steht aber 3,5“, weist ihn Frau Giese hin, woraufhin sich Fred mit einem verblassenden Lächeln leise ausbessert: „Ah, so, 13,29.“ Frau Giese lässt den Kopf sacken, schüttelt ihn, schnauft auf und weist Fred an: „Schreib untereinander. Strich ... und rechne minus.“ Fred dreht sich mit seinem nun starr gewordenen Lächeln wieder zur Tafel, hält inne, dreht sich wieder zu Frau Giese und blickt sie fragend an. „Ja, wie rechnest du minus?“, fragt sie in barschem Ton. Fred dreht sich mit dem seltsam starren Lächeln zur Tafel und rechnet. In der Klasse erhebt sich ein Gemurmel, Papiere rascheln, in Federpennalen wird gekramt, während Frau Giese Fred ansagt, was er rechnen und notieren soll. Schließlich dreht sich Fred von der Tafel zu Frau Giese und flüstert zögernd: „12,84.“ „Ja, 12,84, dann schreib das bitte hin“, meint die Lehrerin, den Kopf in den Nacken fallen lassend, an die Klassendecke schauend. Fred schreibt das Ergebnis an die Tafel, bevor er mit starr auf seinen Platz gerichtetem Blick und einem ins Gesicht geklebten Lächeln an seinen Platz zurückgeht. (Mian 2019: 230)

Haben Sie, als Sie die Vignette gelesen haben, etwas empfunden? Mitleid, Unbehagen, Zustimmung, Missbilligung? Als Sie es empfunden haben, hatten Sie bereits einen Begriff für diese Empfindung? Haben Sie während des Lesens nachgedacht oder haben Sie sich eher in das Geschehen hineinziehen lassen?

Merleau-Ponty (1966) zeigt auf, dass wir auf das uns Umgebende, Zustoßende, Begegnende antworten, respondieren, noch bevor wir es gedanklich oder sprachlich fassen können. Bevor wir beispielsweise benennen können, was die angeführte Vignette in uns auslöst, empfinden wir etwas. Dieses noch nicht genauer Bestimmbare oder sprachlich Gefasste überkommt uns – als diffuse Empfindung, als immer intensiver werdendes Gefühl oder vielleicht als Gänsehaut – bevor wir uns dessen bewusst sind. Wenn uns das, was uns zustößt, irritiert, wenn es außerhalb des uns Bekannten liegt und für uns nicht (be-)greifbar ist, weil es bisherige Annahmen außer Kraft setzt, kann man in Anschluss an Bernhard Waldenfels (2006) von einem pathischen Geschehen, einem Widerfahrnis sprechen, welches eine Erfahrung in Gang bringen kann.

2.



Pathos und Widerfahrnis – eine kurze Beschreibung

„[E]twas [wird] sichtbar, hörbar, fühlbar, indem es uns einfällt, auffällt, anzieht, abstößt, sich unserem Wissen und Wollen entzieht, ohne dass dies alles einem Subjekt als Autor oder Träger von Aktionen zugeschrieben werden kann. [...] All das, was uns zufällt und zustößt, bezeichne ich als Pathos im Sinne des Widerfahrnisses." (Waldenfels 2004: 39f.) Bei einem Widerfahrnis handelt es sich um Außer-Ordentliches, das sich für mich vom „Ordentlichen", Gewöhnlichen abhebt und geschieht, ohne dass ich es auslöse. Dennoch bin ich es, der*dem es widerfährt, weil mich mein Leib für das Umgebende öffnet und es meine bisherigen Erfahrungen, Ordnungen sprengt, sodass es sich für mich als Außer-Ordentliches zeigt.

Pathos und Widerfahrnis als Betroffen-Sein von der Welt und den anderen, von Ereignissen und Erfahrungen, hängen in der Phänomenologie eng mit dem Konzept der Leiblichkeit zusammen. Schon bei Husserl und weiterentwickelt von Merleau-Ponty ist der Leib ein Versuch, Körper und Geist nicht getrennt zu denken, sondern in ihrer Verflochtenheit (vgl. Peterlini 2020: 130). So können wir zwar, in gängiger Vorstellung, einen Körper haben, Leib aber sind wir als konkrete, nicht in Körper-Geist oder Gefühl-Vernunft aufteilbare Menschen: „Ich bin mein Leib" (Merleau-Ponty 2004: 181). Über den Leib erfährt der Mensch die Welt, über den Leib widerfährt sie ihm, als „Verflochtenheit von geistigem und körperlichem Sein" (Meyer-Drawe 2000: 55). Nach Waldenfels kann der Leib auch als „beseelter Körper" (Waldenfels 2004: 14) gedacht werden, in dem Rationalität und Emotionalität nicht trennbar sind. Der Leib überschreitet, transzendiert den Körper, indem sich in ihm Gefühle, Ängste, Hoffnungen und Ansprüche ein- und auszudrücken vermögen.

„[M]ein Leib ist nicht einfach ein Gegenstand unter all den anderen Gegenständen, ein Komplex von Sinnesqualitäten unter anderen, er ist ein für alle anderen Gegenstände empfindlicher Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht." (Merleau-Ponty 1966: 276)

Bernhard Waldenfels (2000: 14) spricht in diesem Zusammenhang, an Husserl und Merleau-Ponty anknüpfend, von unterschiedlichen Erscheinungsweisen des Leibes: Zum einen erscheint der Leib eben als Körperding, welches wie andere Dinge in der Welt auftritt und über ein bestimmtes Gewicht, eine bestimmte Ausdehnung usw. verfügt; zum anderen tritt er als Medium in Erscheinung, welches uns beispielsweise Wahrnehmung und Bewegung ermöglicht. Damit wird die unser Denken bis heute noch prägende Unterscheidung des Philosophen René Descartes' zwischen Denken (*res cogitans*) und Körper (*res extensa*) in Frage gestellt. Sie spaltete den Menschen in ein Wesen, bei dem Geist (Denken) und Körper getrennt sind. In der Folge „haben [wir] uns in bloß Denkende, die Dinge in das bloß Gedachte und schließlich die anderen in das Undenkbare verwandelt", greift Käte Meyer-Drawe einen Gedanken Maurice Merleau-Pontys auf und verweist auf eine lange Entwicklung, welche in der Auffassung gipfelt, dass wir uns als Konstrukteur*innen der Welt und unser Gehirn als alleinigen Ort ihrer Bedeutung verstehen (vgl. Meyer-Drawe 1999: 330). Die Phänomenologie überschreitet diesen Dualismus und versucht, den Körper als Leib mit unterschiedlichen Erscheinungsweisen neu zu bestimmen. Als leibliche Wesen bewegen wir uns in der Welt, nehmen andere Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge, Ereignisse wahr, empfinden wir mit dem, was wir wahrnehmen. Wir sind demnach nicht nur empfindungslose Körper unter anderen Körpern, sondern stehen im ständigen Austausch mit allem, was uns umgibt, nehmen Einflüsse auf, üben aber auch selbst Einfluss aus.

„An dieser Stelle müssen wir das Vorurteil zurückweisen, das [beispielsweise] [aus] Liebe, Haß oder Zorn ‚innere Wirklichkeiten' macht, die nur demjenigen als dem einzigen Zeugen zugänglich sind, der sie empfindet. Zorn, Scham, Haß, Liebe sind keine psychischen Tatsachen, die in der tiefsten Bewußtseinsebene des Anderen verborgen sind, es sind von außen sichtbare Betragensweisen oder Verhaltensstile. Sie sind auf diesem Gesicht oder in diesen Gesten und nicht hinter ihnen verborgen." (Merleau-Ponty 2000: 72)

Leibliches Sprechen – Lektüre der Vignette

Dank unserer leiblichen Gegebenheit sind wir nämlich für leibliche Artikulationen wie Gesten, Mimik, Sprechweise, Gangart empfindsam, wie vielleicht beim Lesen der eingangs angeführten Vignette am eigenen Leib spürbar wurde. Als leibliche Wesen sind uns Frau Giese und Fred in ihren leiblichen Artikulationen zugänglich. Legen wir unser Augenmerk auf Fred: Sein breites Lächeln zu Beginn der Vignette sowie seine prompte Antwort auf Frau Gieses

Frage kann als Sicherheit gelesen werden, die Gleichung richtig gelöst zu haben. Im Verlauf der Vignette erfährt die Sicherheit eine Veränderung. So wird sein Lächeln von einem breiten zu einem verblassenden und schließlich zu einem starren Lächeln, bis es schlussendlich ins Gesicht geklebt wirkt. Es sind sein Lächeln, sein Flüstern, sein Zögern, sein Blick – kurz: sein Leib, der sich, auf einen fremden Anspruch antwortend, Ausdruck verschafft und ihn den Mitschüler*innen, der Lehrperson, aber auch der Vignettenschreiberin und den Leser*innen der Vignette als einen durch sie auf bestimmte Weise wahrnehmbaren preisgibt. Auch wenn Fred dem Anschein nach bemüht ist, sein Gesicht zu wahren, spricht dieses auch unabhängig von seiner Intention. Der Leib und sein Sprechen entziehen sich der rationalen Kontrolle, wir haben nicht alles im Griff. Freds Lächeln erlischt zwar nie, verändert jedoch seine Qualität – diese leibliche Artikulation trägt dazu bei, dass wir ein mögliches Empfinden von Fred miterfahren. Ob Fred wirklich jene Erfahrung gemacht hat, die wir miterfahren, entzieht sich unserer Kenntnis. Wichtig ist also nicht, was Fred wirklich fühlt, was „hinter" seiner Geschichte steht, sondern was wir durch die leibliche Verbundenheit über die Vignette miterfahren können, um an diesem Beispiel über pädagogische Situationen etwas zu lernen. Die Vignette kann unterschiedlich gelesen werden, sie wird vor dem Hintergrund der je eigenen Vorerfahrungen, Wissensbestände, Deutungsgewohnheiten, impliziten und expliziten theoretischen Bezugspunkten in unterschiedliche Richtungen verstanden. Lektüren – siehe das Kapitel „Vignette" – sind Deutungsangebote.

Wie erfahren Sie Freds Erfahrung mit? Wie zeigt sich Ihnen die Lehrperson? Wie hat sich die Erfahrung für andere in Ihrem Umfeld gestaltet? Hat sie anderes ausgelöst?



Vignette: Yanis und die anderen

In der Deutschstunde sollen die Schüler*innen in Kleingruppen die Nacherzählung einer Sage verfassen. Yanis arbeitet, wie von der Deutschlehrerin Frau Menge eingeteilt, mit Marina, Daniel und Tim auf dem Gang vor dem Klassenzimmer. Nach einer Viertelstunde betritt er jedoch schnellen Schrittes den Klassenraum, bleibt kurz stehen, blickt sich um, bis er Frau Menge unter den flüsternden Kleingruppen entdeckt, und eilt zielstrebig auf diese zu. „Darf ich bitte alleine arbeiten? Ich will nicht mit den anderen", sprudelt es aus dem Jungen heraus. Mit einer Hand nestelt er währenddessen an den Fingern der anderen und blickt Frau Menge direkt an. Frau Menge ihrerseits zieht die Augenbrauen zusammen und erkundigt sich mit ernstem Tonfall: „Warum möchtest du nicht mit den anderen arbeiten?" Ohne zu zögern, jedoch langsamer und mit Richtung Boden wanderndem Blick erwidert Yanis: „Ich kann das besser alleine." Frau Menges Augenbrauen entspannen sich, wohingegen sich ihre Mundwinkel nun auf eine Seite verziehen und ihr Blick über Yanis Kopf wandert. Sekundenlang blickt sie auf eine unsichtbare Stelle über ihm. Der Blick des Jungen hingegen findet das Gesicht der Lehrperson wieder und lässt es nicht aus den Augen. Schließlich blickt Frau Menge wieder auf Yanis, berührt ihn kurz an der Schulter und sagt: „Komm, wir gehen mal zu den anderen." Gemeinsam verlassen sie die Klasse. (Mian 2019: 193f.)

Erfahrungsbericht: Übungen zur Dezentralisierung der Wahrnehmung – von meiner Welt zur Welt der anderen

Maria, eine Arbeitskollegin, und ich blätterten in einer Vignettensammlung, als sich ihr Blick auf die Vignette „Yanis und die anderen" richtete. Sie begann zu lesen und ich las mit, obwohl ich die Vignette bereits kannte:

Nach dem Lesen schüttelte ich den Kopf und meinte, die Vignette beschreibe nur eine alltägliche Schulsituation, die ich während der Arbeit in der Klasse schon des Öfteren erlebt hätte. Stets hätte ich wie Frau Menge reagiert, weshalb mir die Vignette nicht viel sagte: Ich verstand nicht, was die Vignettenschreiberin affiziert hatte und welche „miterfahrene Erfahrung" (Peterlini 2016: 11) gezeigt werden sollte. Maria reagierte aber verblüfft und erklärte, dass sie hingegen von dieser Vignette sehr fasziniert sei, weil sie darin eine besondere Situation wahrgenommen habe, die nicht zu ihrer Unterrichtsroutine gehöre und sie vom Verhalten der Lehrperson sehr beeindruckt sei. Wir unterhielten uns lange und tauschten uns über *co-operative learning* und über konkurrierende Schüler*innen in der Schule, über Fröbel und Pestalozzi, über die Rolle

der Lehrperson während der Gruppenarbeiten, über unsere Praxiserfahrungen und über die Erfahrungen unserer Schüler*innen aus: Sollten Gruppenarbeiten stark strukturiert sein? Sollten differenzierte soziale Lernformen unsere herkömmliche Rolle in Diskussion stellen? Sollten Gruppenarbeiten Strategien zu *problem solving* ermöglichen und dadurch die Teamkompetenz stärken? Wann müssen Gelegenheiten der Einzelarbeit vorgesehen und eingeplant werden? Achten wir zu viel oder zu wenig auf Bedürfnisse der Schüler*innen? Wie und wann sind wir besonders aufmerksam? Aus welchem Blickwinkel nehmen wir das Zusammenspiel von Lernen und Lehren wahr? Wie erleben und erfahren wir Unterrichtssituationen? Nach unserer Diskussion fasste jede für sich ihre neu gewonnenen Erkenntnisse zusammen und verschriftlichte sie.

Als Beispiel fasse ich nachfolgend Marias Gedanken zusammen: Ich bin sehr strukturiert und organisiere Aktivitäten mit Präzision und mit Bedacht, was die Gruppenbildung in der Klasse betrifft. Ich nehme nicht gerne Änderungsvorschläge der Schüler*innen an, nachdem die Gruppenarbeit begonnen hat. Diese Vignette war fast wie ein Schlag ins Gesicht für meine Vorgehensweise. Ich erkannte die Entschlossenheit dieses Kindes. Ich hörte seine schnellen Schritte in Richtung der Lehrerin kommen und ich spürte, dass diese eine starke und überwältigende Absicht zum Ausdruck brachten. Die flotten Schritte verkörperten seinen Wunsch und sein Verlangen, alleine arbeiten zu dürfen, um sein Bestes geben zu können. Die Hand, die an den Fingern der anderen Hand nestelte, übertrug auf mich seine Anspannung und Erregung, aber auch seine Entschlossenheit. Sein Blick, der die Aufmerksamkeit der Lehrerin suchte und auf sich zog, signalisierte mir die Ernsthaftigkeit und die Bedeutung seines Anliegens. Die Lehrerin fühlte es; sie nahm diese Schwingungen wahr. Auch wenn sie ihn kaum an den Schultern berührte, scheint es mir, dass diese Geste ihn willkommen hieß und auch seine Anfrage aufnahm. Ich habe dieses Bild von den beiden, wie sie ‚in die gleiche Richtung' gehen, vor mir, obwohl ich immer noch nicht weiß, wie die Lehrerin letztendlich auf seine Aufforderung reagieren würde. Meine Aufmerksamkeit ist in der Regel ganz auf die Aufgabe, auf das zu erledigende Projekt, gerichtet. Dabei achte ich vor allem auf die Worte. In diesem Fall gab mir eine Reihe von Körperbewegungen, von minimalen Gesten und Blicken einen anderen Zugang zum anderen, indem ich die Körperlichkeit, die Mimik, die Blicke in der Situation richtig würdigte. Dies ist eine Dimension, die ich vernachlässige und der ich mir zu wenig bewusst bin.

(Cinzia Zadra)

Unsere Wahrnehmungen sind eingebettet und mitbestimmt von unseren leiblichen Erfahrungen, wie sich auch im Erfahrungsbericht zeigt. Sehen ist ein Sehen von irgendwoher, von meinem Leib aus, der mir einen Standpunkt, eine Perspektive ermöglicht oder verunmöglicht (Merleau-Ponty 1962: 67). Wie ich etwas wahrnehme, in diesem Fall die Vignette, hängt demnach von meinen bisherigen Erfahrungen ab: Am Erfahrungsbericht lässt sich nachvollziehen, wie unterschiedlich Vignetten gelesen werden können. Was für Cinzia Zadra zunächst belanglos war, hat Maria regelrecht getroffen. Wir lesen deshalb Vignetten – ebenso wie tatsächlich sich abspielende Situationen – immer auch aufgrund unserer eigenen Vorerfahrungen. Der Austausch mit Maria hat es in der Folge auch Cinzia ermöglicht, den Spuren leiblichen Ausdrucks nachzuspüren, die Maria unmittelbar erreicht haben.

Wir sind Empfindende und diese Empfindungen zeigen wir oftmals, ohne uns dessen bewusst zu sein. Ob wir etwas schreien oder flüstern, ob wir zusammengesunken, mit hängenden Schultern oder stramm dastehen, ob wir über das ganze Gesicht lachen oder lächeln, ob wir andere mit einem Blick abtasten – wir verschaffen uns leiblich Ausdruck. Wie ein anderer diese leiblichen Artikulationen aufnimmt, liegt dabei nicht nur an uns, sondern auch am anderen, der diese aufgrund seines Leibes, seiner Gerichtetheit, als etwas (zum Beispiel als Zorn, Verlegenheit, Traurigkeit, Folgsamkeit, Freude usw.) wahrnimmt.

Dass unser Leib mehr über uns aussagt, als uns bewusst sein mag, kann etwa an Angsterfahrungen nachvollzogen werden: Auch wenn wir versuchen, unsere Angst zu unterdrücken, können andere sie durch die leibliche Verbundenheit und ihre eigenen Vorerfahrungen miterfahren. Angst drückt sich leiblich aus, noch bevor wir uns ihrer bewusst sind. Ebenso verhält es sich mit der Röte, die auf einmal unser Gesicht überziehen kann, wenn wir uns schämen. Wie Gabriel Marcel, anklingend an Merleau-Ponty, es ausdrückt: Einen Körper habe ich, ein Leib bin ich (vgl. Marcel 1986).

Autorinnen: Stephanie Mian, Cinzia Zadra

Reflexionsfragen

- Welche weiteren leiblichen Artikulationen können Sie in der zu Beginn angeführten Vignette wahrnehmen?
- Was sagen Ihnen diese Artikulationen über die Beteiligten?
- Welche Wirkung/Resonanz erzeugen die jeweiligen Artikulationen bei Ihrer Lektüre?
- Welche Erfahrungen machen die Beteiligten Ihrer Meinung nach?
- Haben Sie selbst ähnliche Erfahrungen durchlebt?
- Wie nehmen Sie die Beteiligten wahr? Wie könnte man sie noch wahrnehmen?

Literatur

Marcel, Gabriel (1986): Leibliche Begegnungen. Notizen aus einem gemeinsamen Gedankengang. Bearbeitet von Hans A. Fischer-Barnicol. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn, S. 15-46.

Merleau-Ponty, Maurice (1962): Phenomenology of Perception. New Jersey: The Humanities Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, herausgegen von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Merleau-Ponty, Maurice (2000): Sinn und Nicht-Sinn. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 3, S. 329-336. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5953/pdf/ZfPaed_1999_3_MeyerDrawe_Herausforderung_durch_Dinge.pdf [Zugriff: 23.07.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (1). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Notizen



Notizen





VIGNETTE
Die Vignette als Reflexionsinstrument

VIGNETTE

Die Vignette als Reflexionsinstrument



Wozu ist eine Vignette (für die pädagogische Praxis) hilfreich?

Die Arbeit mit Vignetten versucht, für eine pädagogische Haltung der Achtsamkeit und Zuwendung zu sensibilisieren, die, wie bereits erwähnt, auch für Irritationen und Verunsicherungen offen ist. Dadurch können in der eigenen Praxis auch bisher übersehene Kompetenzen von Schüler*innen, die weder so erwartet noch didaktisch angeleitet wurden, sichtbar werden. Eine eingehendere Betrachtung scheinbar alltäglicher Erfahrungssituationen, wie z. B. vermeintlich störender Unterrichtsmomente, kann eine neue Wahrnehmung von Kindern, Jugendlichen und ihren jeweiligen Handlungen ermöglichen. Professionelles Handeln bedeutet in dieser Perspektive nicht primär ein zielgerichtetes, kontinuierliches Voranschreiten, sondern ein sachtes Innehalten, ein sensibles Hinblicken und gegebenenfalls auch ein lernendes Zurückblicken. Die Kunst des pädagogischen Handelns wird in dieser Betrachtungsweise als ein professionelles Antworten auf die vielschichtigen Bedürfnisse von Schüler*innen kenntlich, das Takt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seitens der pädagogisch Handelnden erfordert und fördert (vgl. Agostini 2020a).

Was ist eine Vignette?

Eine Vignette ist die verdichtete, beispielhafte Beschreibung einer ausgewählten Erfahrungsszene (vgl. Meyer-Drawe 2012). Als Beispiel hat die Vignette den Anspruch, einen allgemeinen Sinn in der besonderen und konkreten Situation aufleuchten zu lassen. Aus einer Vignette soll jedoch nicht nur für die konkrete Situation, sondern auch darüber hinaus etwas gelernt werden. Neben der differenzierten Wahrnehmung und Reflexion von pädagogischen Erfahrungssituationen ermöglicht die Vignette auch eine Sensibilisierung für pädagogisches Handeln. Sie dient deshalb über die Erhebung von Erfahrungsmomenten und die wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung hinaus auch als Instrument für die Aus- und Weiterbildung (vgl. Agostini 2020b; Symeonidis/Papadopoulou 2020), z. B. im Rahmen von kollegialen Hospitationen oder als Instrumente für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Vignetten gehen aus der miterfahrenden Erfahrung der Vignettenschreibenden hervor. Dabei wird davon ausgegangen, dass Erfahrungen geteilt werden können. Geteilt werden können Erfahrungen dann, wenn die Verfasser*innen der Vignetten Erfahrungen über die Erfahrungen der Beteiligten an einer Erfahrungssituation machen (vgl. Agostini 2020b).

3.



Vignette: Nicole und die 12 Apostel – und Patrick

Der Religionslehrer, Herr Jakob, teilt Zettel aus und erklärt den Auftrag: „In diesem Buchstabensalat findet ihr die Namen der zwölf Apostel. Malt sie an und schreibt sie dann neben das Buchstabengitter auf die freien Zeilen.“ Nicole nimmt, kaum das Blatt auf der Bank, ihre Füllfeder in die Hand, als die Stimme von Herrn Jakob ertönt: „Schreibt bitte mit Bleistift, damit ihr radieren könnt.“ Nicole legt den Füller sofort, aber ohne Hast, beiseite und beginnt, die Namen von vier Aposteln, ohne den Buchstabensalat zu durchforsten, sauber in die freien Zeilen zu schreiben. Ihre Zungenspitze wandert dabei in einem Winkel des leicht geöffneten Mundes auf und ab. Die restlichen Namen schreibt sie dann etwas langsamer, stockend, immer wieder den Buchstabensalat zu Rate ziehend, auf die freien Zeilen. Als sie alle zwölf Namen in den zuvor leeren Zeilen festgehalten hat, nimmt sie verschiedene Farbstifte zur Hand und malt die Buchstabenreihen der Apostelnamen aus. Nur einmal fährt sie über den Gitterrand hinaus. Ihre Zunge stoppt kurz, während sie sich nach dem Malheur sofort ihren Radiergummi schnappt und den kleinen ausgerissenen Farbstrich weglöscht. Ihr Blick fällt beim Weglegen des Radierers auf eine bereits ausgemalte Buchstabenreihe. Sie nimmt dieselbe Farbe noch einmal auf, wobei ihre Zunge wieder den Weg zum Mundwinkel findet. Noch einmal malt sie diese Buchstabenreihe aus, sodass alle Reihen gleich kräftig ausgemalt sind. Schließlich ertönt die Stimme von Herrn Jakob: „Tauscht euch, wenn ihr fertig seid, mit eurem Partner aus!“ Nicole schiebt ihr Blatt quer, damit Patrick, der sich prompt zu ihr beugt, besser lesen kann. Er schaut, malt, schaut, malt. Nicole hingegen ist tief über ihr Blatt gebeugt und malt, ohne Patrick dabei die Sicht zu versperren. Ihr Mund ist leicht geöffnet, ab und zu zieht sie die Brauen zusammen, während sie die mit Bleistift notierten Namen der gefundenen Apostel ausradiert und mit Füllfeder noch einmal festhält. Nachdem sie damit fertig ist, wirft sie einen Blick auf das Blatt von Patrick, der nun ebenfalls alle Namen gefunden und ausgemalt hat. Mit einem letzten Blick auf Patricks Blatt beginnt sie, ihre Stifte wegzuräumen.
(Mian 2019: 212)

Lernen und pädagogisches Handeln – Lektüre der Vignette

Die Vignette, ein Beispiel aus der Sekundarstufe I, rahmt eine Situation, wie sie tagtäglich in der Schule anzutreffen ist. In diesem Beispiel sollen die Schüler*innen eine Aufgabenstellung mithilfe eines Arbeitsblattes lösen und sich anschließend zu zweit darüber austauschen. Dabei scheinen die zwei Kinder ihre eigenen Lernwege zu finden – abseits der genauen Vorgaben des Lehrers. Was passiert hier? Ereignet sich hier Lernen? Wie und als was zeigt sich dieses? Und was bedeutet dies für mein eigenes pädagogisches Handeln?

Erfahrungsbericht: Vom Lernen als Vermeiden von Fehlern zum Lernen als Experimentieren, Ausprobieren und Entdecken

In den Osterferien habe ich zwei Kolleginnen meiner Schule eine Einladung zu einem unverbindlichen Online-Vignettenlesekreis ausgesprochen. Eine Kollegin davon unterrichtet Sprachen, die andere lehrt praktisch-kreative Fächer, unsere Altersspanne reichte von Junglehrer*innen bis hin zur langjährig erfahrenen Pädagogin. Ich selbst war der Einzige, der bis zu diesem Zeitpunkt von der Existenz phänomenologischer Vignetten wusste, und auch während unseres etwa einstündigen Lektüre-Kreises machte ich meine Kolleginnen nicht mit der Theorie hinter diesen kleinen epischen Werkzeugen vertraut. Musste ich auch nicht, denn der Fokus lag lediglich auf dem Austausch unserer Wahrnehmungen, Gedanken und Erfahrungen. Um dieses kommunikative Rad in Gang zu setzen, teilte ich die oben vorgestellte Vignette „Nicole und die 12 Apostel – und Patrick“ über unsere Bildschirme und las sie vor, um nach einem kurzen Moment der Stille zum Verarbeiten des Inhalts sogleich eine erste Frage in die Runde zu werfen: „Was irritiert uns hier? Was fällt uns auf?“
In einer prompten Wortmeldung wurde festgestellt, dass Nicole ihren Arbeitsauftrag nicht exakt nach den methodischen Vorgaben des Lehrers Jakob umgesetzt hat und auch Patricks Herangehensweise der Aufgabenstellung nicht gerecht wurde, immerhin habe er lediglich von Nicole abgeschrieben. Auch der angeordnete Austausch zwischen den beiden fand aus unser aller Sicht nicht statt.

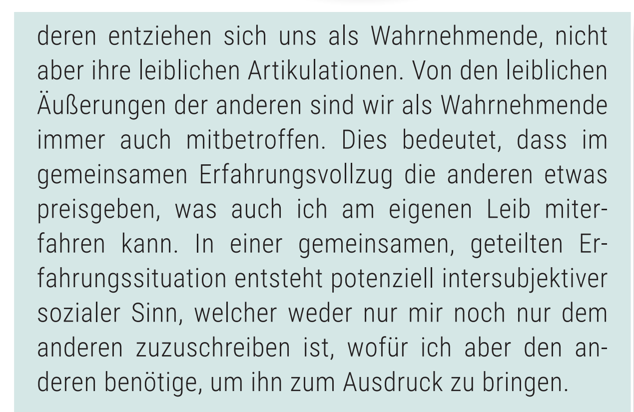
VIGNETTE

Die Vignette als Reflexionsinstrument

Bei dieser Erstdiagnose waren wir Drei uns also einig, doch bei unserer Leseart bezüglich des Verhaltens der beiden Schüler*innen gingen unsere Meinungen drastisch auseinander: Während ich in Nicole ein braves Mädchen, das Spaß am Malen hat, gesehen habe, konnten meine Kolleginnen ein ehrgeiziges, fast schon gedrilltes Kind wahrnehmen, dem es in allererster Linie ein Bedürfnis war, ein perfektes und vor allem für eine gute Note vorzeigbares Blatt zu erstellen. Und auch bei Patrick konnten unsere Sichtweisen kaum konträrer sein, zu dritt sahen wir drei Kinder: den Patrick, der zu faul ist, selbst nachzudenken, um die Aufgabe zu erfüllen, den Patrick, der aufgrund einer Leseschwäche gar nicht imstande ist, Wörter aus einem Buchstabensalat zu filtern, und den Patrick, der aus Unsicherheit heraus Angst hat, Fehler zu machen, und daher lieber gleich auf die richtige Lösung wartet, bevor er sich sein Blatt und obendrein vielleicht sogar noch seine Mitarbeitsnote vermasselt. Ausgehend von unseren ganz individuellen Vorerfahrungen als Lehrpersonen, ehemalige Schüler*innen und Elternteile entstand durch diese Wahrnehmungsvielfalt ein fruchtbringendes Gespräch, in dem wir neben dem Kreieren neuer methodologischer Ideen zur Ermöglichung schulischer Lernerfahrungen und einem stressreduzierenden Austausch eigener erlebter Situationen auf Spannungsfelder gestoßen sind, die unserem aktiven Bewusstsein bislang verborgen geblieben waren. So kamen wir beispielsweise zur Erkenntnis einer in vielen Schulen vorherrschenden falschen Fehlerkultur, wie meine Kollegin dieses Phänomen treffend benannte, die dem schulischen Lernerfolg und vor allem der Freude am Entdecken entgegenwirkt, und waren uns einig, dass das für das Leben so bedeutsame „Lernen, aus Fehlern zu lernen" kaum Platz in unserer Unterrichtsgestaltung findet. Den Grund dafür konnten wir anhand eines weiteren Phänomens erahnen: Wir fanden uns selbst in einer Doppelrolle als Lehrer*in und Prüfer*in wieder, vor dem es aus der Sicht von Schüler*innen in erster Linie gilt, keine Fehler zu machen. Könnten sich Pädagog*innen ganz ihrer Arbeit mit den Schüler*innen widmen, während die Leistungsfeststellung in die Hände von externen Personen gelegt würde, so unsere Idee, läge der Fokus auf dem Vorbereiten, Unterstützen und Ermutigen der Kinder und Jugendlichen. Dadurch wäre erreicht, dass beide Seiten an einem Strang ziehen, um zu einem gemeinsamen Ziel zu gelangen. Dies ist nur eines von vielen Gedankenmodellen, die im Zuge unseres Vignettenlesekreises gewachsen sind, was aber folglich die Frage aufwirft, welche Früchte meine Kolleginnen und ich aus unserer arbeitsreichen Zusammenkunft ernten können, immerhin liegt es beispielsweise nicht in unserer Macht, aus unserer institutionell vorgegebenen Doppelrolle auszubrechen. Wir waren uns jedoch einig, dass allein der uns durch die Vignette ermöglichte Perspektivenwechsel nicht nur spannend und reich an Erfahrungen war, sondern uns vor allem in unserer Profession, unserer Selbstwahrnehmung und so indirekt auch in unserer Selbstwirksamkeit als Pädagog*innen gestärkt hat.

(Vincent Schatz)





Das Konzept der Inter-Subjektivität bzw. Zwischenleiblichkeit

Vignetten erfassen intersubjektive Wahrnehmungs- und Erfahrungsmomente, von denen die Vignettenschreibenden im Feld affiziert, getroffen werden.

Von etwas getroffen werden kann man, wenn gewohnte Handlungsabläufe und Verständniskategorien durchkreuzt, d.h. irritiert werden und dadurch ein neuer Sinn entsteht. Dieser miterfahrene Erfahrungssinn wird schriftlich zu fixieren versucht. So werden jene einprägsamen Momente in die narrative Textsorte der Vignette transformiert, in denen die Vignettenschreibenden selbst Erfahrungen gemacht und damit gelernt haben. Dabei werden die für eine Erfahrungsszene bedeutsamen Handlungen, die leiblichen Ausdrücke, Atmosphären und Stimmungen ästhetisch prägnant – wobei prägnant hier im Sinne von *pregnant*, d.h. trächtig bzw. mit Bedeutungsüberschuss zu verstehen ist – in Sprache übersetzt. Vignetten entziehen sich dabei dem Anspruch einer nachträglichen Rekonstruktion einer Situation, auch muss diese nicht in ihrem vollständigen Kontext wiedergegeben werden. In Vignetten wird bewusst nur das beschrieben, was auffordernd, stimulierend, anziehend oder abstoßend wirkt, was vorgefassten Erwartungen zuvorkommt. Sie zeigen, wie das Selbst, die Welt und andere in der Erfahrung der Lernenden anders als vorher verstanden werden können (vgl. Agostini 2020b).



Zwischenleiblichkeit

Mit der Vignette sollen intersubjektive Erfahrungen erforscht werden. In Anlehnung an Käte Meyer-Drawe (2001: 11) gehen Vignettenschreibende davon aus, dass die Welt des Zwischen (*inter*) und damit Erfahrungen zwischen Forschenden und Teilnehmenden dieser Inter-Subjektivität angehören. Den Bezugspunkt für diese intersubjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen stellt der Leib als Möglichkeit und Wirklichkeit aller Erfahrungen dar. So wird in Maurice Merleau-Pontys (1993) Konzept der „Zwischenleiblichkeit" deutlich, dass ich den fremden anderen benötige, der mir einen Zugang zu mir selbst und damit zu meinen eigenen (leiblichen) Erfahrungen eröffnet. Die durchlebten Erfahrungen der anderen entziehen sich uns als Wahrnehmende, nicht aber ihre leiblichen Artikulationen. Von den leiblichen Äußerungen der anderen sind wir als Wahrnehmende immer auch mitbetroffen. Dies bedeutet, dass im gemeinsamen Erfahrungsvollzug die anderen etwas preisgeben, was auch ich am eigenen Leib miterfahren kann. In einer gemeinsamen, geteilten Erfahrungssituation entsteht potenziell intersubjektiver sozialer Sinn, welcher weder nur mir noch nur dem anderen zuzuschreiben ist, wofür ich aber den anderen benötige, um ihn zum Ausdruck zu bringen.

Wahrnehmungen und Erfahrungen lassen sich dabei nicht auf eindeutige Begriffe oder Ausdrücke festlegen. Da Begriffe lebensweltlichen Erfahrungen entspringen, bleiben letztlich auch sie bedeutungsträchtig. So erfahren und wissen wir stets unerschöpflich mehr, als sich denken und sagen lässt. Dieser bedeutungsträchtige Erfahrungsüberschuss wird in Vignetten intersubjektiv übersetzt, ohne ihn letztlich festzuschreiben und zu vereinnahmen.
Phänomenologisches Forschen basiert somit auf dem intersubjektiven Charakter von Erfahrung. Indem beispielsweise die Lesenden einer Vignette die aufgezeigten Handlungen nachvollziehen, können sie damit die Plausibilität des konkreten Beispiels an sich selbst verifizieren. Erst in dieser Nachvollziehbarkeit liegt die Validität einer Vignette, welche dadurch ihrer Bewährung ausgesetzt wird (vgl. Agostini 2020b).

So gehen mit Vignetten zahlreiche Blick- und Hörschulungen einher, die eine professionalisierte pädagogische Wahrnehmung – gegen ‚falsche' Eindeutigkeitsideale – einleiten können. Im Umgang mit Vignetten ist ein Dreischritt ratsam, d. h. es empfiehlt sich ein Vorgehen

- beginnend beim gemeinsamen Lesen von ausgewählten Vignetten
- über das Verschriftlichen der beim Lesen von Vignetten gemachten Erfahrungen in der Form der Vignetten-Lektüre
- bis hin zum anspruchsvollen Verdichten von prägnanten Erfahrungssituationen in der Form von Vignetten.

Letzteres setzt bereits eine bestimmte sensibilisierte Wahrnehmungsweise voraus.

VIGNETTE

Die Vignette als Reflexionsinstrument



Wie wird eine Vignette geschrieben?

„Die Vignette lenkt [den] Blick auf Alltägliches, man bemerkt auch viel Positives dadurch, das sonst verborgen bleiben würde, und es wird möglich, den ‚Zauber von Unterricht' zu erfassen."

(Rückmeldung einer angehenden Lehrperson aus einem Workshop zur Vignettenforschung)

Die besondere Herausforderung des Vignettenschreibens liegt darin, sich sprachlich dem zu nähern, was nicht in Sprache aufgeht. Die Aufmerksamkeit gilt deshalb insbesondere leiblichen Äußerungen, ist also nicht allein auf verbalen Ausdruck und kognitive Leistung fokussiert, sondern es wird versucht, offen zu sein für Ausdrucksformen wie Bewegungen, Gesten, Blicke, Interaktionen, Stimmungen und Atmosphären, die sich in Mimik, Gestik, Tonalität, Rhythmik und Körperhaltung abzeichnen. Notiert werden muss dafür neben dem *Was* des Gesagten auch das *Wie* einer Sprachgeste: Welche Verben geben den Ton wieder, in dem etwas gesagt, oder den Klang, in dem es hörbar wurde? Gleiches gilt für das Nachzeichnen der Blickrichtungen, die zwischen einer Sache und einer Person hin- und herwandern oder das Versprachlichen ihrer Bewegungsnuancen: Ist das Hinausgehen einer Schülerin aus der Klasse eher ein Tänzeln, ein Trippeln, ein Gleiten oder ein Stöckeln? Wie gestalten sich die Blicke eines Kindes bzw. die Zungenbewegungen von Nicole, wie in dem vorherigen Beispiel von Nicole, Patrick und Herrn Jakob? Der Fokus liegt dabei auf Erfahrungen, in denen für die Lernenden eine Irritation ihrer Erwartungshaltung stattfindet. Die Kunst des Vignettenschreibens besteht dabei darin, die gemachten Erfahrungen sprachlich so zu vergegenwärtigen, dass diese Erfahrungen für die Lesenden einer Vignette *neu* erfahrbar werden (vgl. Agostini 2020b).

Auf diese Weise protokollieren Vignettenschreibende im pädagogischen Feld Anzeichen von Erfahrungen, die von ihnen möglichst rasch im Anschluss an die Datenerhebung narrativ zu Rohvignetten verdichtet werden.

Von der Rohvignette zur finalen Vignette – der Schreibprozess

1.	2.	3.	4.	4.1	4.2
Protokollieren – Wahrnehmungen einer Situation aufnehmen und verschriftlichen	Verfassen der Rohvignette	(Mündliche/ kollegiale) Validierung	Überarbeitung der Rohvignette	'Blackening out'	'Directors Cut'
Das Protokollieren dient dem schriftlichen Festhalten jener Wahrnehmungen, welche die Teilhabe an einer Erfahrung und die eigene Resonanz auf den anderen (z. B. das Kind oder die Jugendliche) oder das andere (z. B. die Sache) in den Vordergrund rücken. Das bedeutet, wie vorhin bei der Vignette beschrieben, dass die miterfahrene Erfahrung bzw. die intersubjektiven Wahrnehmungs- und Erfahrungsmomente, von denen die Vignettenschreibenden im Feld (in der Forschungssituation) affiziert, ‚getroffen' werden, festgehalten werden.	Als ‚Rohvignette' kann – analog zu einer ‚Rohfassung' – die erste Version einer Vignette bezeichnet werden. Bei der Rohvignette ebenso wie schlussendlich in der Vignette sollen drei Bereiche – in einer idealtypischen Art und Weise – beleuchtet werden. *Was passiert?* Ablauf, Fakten, Handlungen *Wie passiert etwas?* Pathische Elemente, d. h. irritierende und verunsichernde Momente *Was affiziert?* Resonanz auf das Geschehen, Abweichungen davon sind natürlich zulässig bzw. können im Verlauf des Prozesses notwendig werden.	Die Rohvignette wird einer (Forschungs-)Gruppe und ggf. den Beteiligten, die in der Situation anwesend waren, vorgelegt. In weiterer Folge wird diese angereichert und sprachlich verdichtet. Bei der Validierung werden die Beteiligten gebeten, die Situation – ausgehend von der eigenen Sichtweise – zu schildern. Die Vignettenschreibenden behalten dabei immer die Deutungshoheit – schließlich handelt es sich um ihre intersubjektive Erfahrung. In diesem Schritt des Schreibprozesses können Kontextinfos oder direkte Reden ggf. ergänzt bzw. korrigiert werden. Das Validieren dient nicht einem vollständigen Rekonstruieren der Erfahrungssituation im Sinne der Suche nach der ‚Wahrheit' eines Falles, sondern einer Präzisierung der Sprache und des Erfahrungskontextes.	Beim Überarbeiten steht insbesondere die Frage im Vordergrund, wie der in der Situation wahrgenommene Erfahrungssinn möglichst prägnant in Sprache übersetzt werden kann. So müssen die verwendeten Wörter sorgfältig geprüft werden. Wichtig dabei ist, dass es nicht um ein Aufzeigen, sondern um ein Hinzeigen auf das Wahrgenommene und (Mit-) Erfahrene geht. Erst nach diesem intersubjektiven Begutachtungsprozess geht es ans Finalisieren der Vignette.	Dies geschieht vor dem Hintergrund der Fragestellung: Was in der Vignette wäre für das Verstehen des Geschehens nicht (zwingend) notwendig? Gleichzeitig wird der Fokus auf das Wesentliche der Erfahrungsszene geschärft. Somit zeigt sich einerseits, was an Beschreibung verloren geht, und andererseits, was zum Zweck der Prägnanz einer Erfahrung weggelassen werden könnte. So werden Fragen geklärt wie: Bleibt die Atmosphäre miterfahrbar? Bleibt der Moment der Ko-Affizierung erhalten? Ist ein Nachvollzug der Situation möglich? Gibt es literarische Passagen, die weggelassen werden können? Was ist verzichtbar?	Trotz all der Vorschläge der Anreicherung und Kürzung in den vorangegangenen Phasen agieren die Vignettenschreibenden analog zu Regisseur*innen, die sorgfältig prüfen, was letztendlich in die Vignette aufgenommen und wie sie verfasst wird. Die Auswahl, welche Wörter, Sätze oder Passagen Verwendung finden, um (Mit-)Erfahrenes, Wahrgenommenes, Atmosphärisches oder Gehörtes auszudrücken, dient dem Verlebendigen, wobei besonderes Augenmerk auf die Sprache des Leibes gelegt wird. Die Vignette soll sich mit vermeintlicher Leichtigkeit lesen lassen, jedoch eine Vielschichtigkeit zum Ausdruck bringen, die es zu entfalten gilt (vgl. Schratz et al. 2012: 37).

(vgl. Thielmann 2020: 70-76)

Reflexionsfragen

In den folgenden Punkten werden Fragen angeführt, die sowohl im Hinblick auf das Schreiben von Vignetten als auch zur Reflexion dieser Erfahrungsmomente herangezogen werden können.

1) Perspektive auf Wahrnehmung(en)/Erfahrung(en):
- Ist/(Sind) die Wahrnehmung(en)/Erfahrung(en) nachvollziehbar und miterfahrend beschrieben, sodass Leser*innen regelrecht in die Vignette ‚hineingezogen' werden?
- Bleibt die Mehrdeutigkeit der Vignette erhalten?
- Finden sich Begriffe, die eine eindeutige Interpretation nahelegen und im Widerspruch zur angezielten Mehrdeutigkeit einer Vignette stehen könnten?

2) Sprachliche Verdichtung:
- Steht die Deskription bei der Vignette im Vordergrund?
- Gelingt es, eine erklärende Metaperspektive oder interpretative Verdichtung zu vermeiden?
- Sind präreflexive und reflexive, präzise und prägnante Elemente so aufgeteilt, dass affizierende und leibliche Momente konkret, anschaulich und dicht beschrieben sind?

3) Erkenntniswert:
- Wird der beispielhafte Charakter der Vignette erfüllt?
- Ist die Darstellung in der Vignette so formuliert, dass Leser*innen aus der konkreten Darstellung etwas Allgemeines lernen bzw. einen allgemeinen Erkenntniswert ziehen können?
- Können Leser*innen etwas Neues aus der Vignette lernen?
- Eignet sich die Vignette dazu, das Vertraute und vermeintlich Selbstverständliche „aufzustören"?

Wo kann eine Vignette geschrieben werden?

In jedem pädagogischen Arbeitsbereich

Die Vignettenforschung geht davon aus, dass Informationen über Lernergebnisse nicht ausreichen, um die Effektivität und Fruchtbarkeit der pädagogischen Praxis zu beurteilen. Vignetten stellen eine gewinnbringende Möglichkeit für pädagogisch Handelnde in Bildungsinstitutionen dar, die lernseitige Aufmerksamkeit zu schärfen und verschiedene pädagogische Facetten im Lehr-Lernprozess zu beleuchten. Als Beispiele seien die Schulklasse, Jugendeinrichtungen, sozialpädagogische Einrichtungen sowie Angebote der Erwachsenenbildung und Weiterbildung genannt.

In der Lehrer*innen- bzw. Pädagog*innenbildung

Für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen bzw. pädagogisch Handelnden spielt die Reflexion fachdidaktischen und pädagogischen Handelns und Wissens eine zentrale Rolle (Helsper/Tippelt 2011). Das Vignettenschreiben ist eine besondere Weise des Hinschauens, Hinhörens und Hinspürens auf das, was Lernende in Kindergärten, Schulen, an der Universität, in Praktika sowie in der Aus- und Weiterbildung an tertiären Bildungsinstitutionen erfahren. Die Vignetten erleichtern Studierenden den Einstieg in eine zu entwickelnde Forschungs- und Unterrichtshaltung, weil sie unmittelbar an ihre eigenen Erfahrungen anknüpfen, an Ereignisse, die ihnen widerfahren, die sie also nicht vorhersehen oder einplanen können, die sie irritieren, befremden, verunsichern, verwirren und an den Rand ihrer Selbstwirksamkeit bringen, sodass die Frage der Selbstbehauptung im pädagogischen Feld dringlich wird.

3.

Vielleicht resultiert auch gerade daraus die Frage hinsichtlich des Umgangs mit dem oft nur unzureichend ausbalancierten Praxis-Theorie-Verhältnis: ein Thema, das auch von Studierenden immer wieder als Problem adressiert wird und das sie bereits während ihres Studiums bis in die spätere Praxis begleitet. Die Arbeit mit Vignetten als Teil der Lehre kann handlungsnahes Professionswissen für Situationen aufbauen, in denen künftige Lehrpersonen schnell situativ angemessene Handlungsstrategien identifizieren und ausführen können. Durch Vignetten sind Lehramtsstudierende auch frühzeitig mit einer lernseitigen Perspektive konfrontiert, um den bildenden Charakter von Erfahrungen der Schüler*innen deutlich zu machen (vgl. Schratz 2020).

„Was habe ich gelernt? Dass Irritationsmomente eine gewisse Überwindung bzw. Mut benötigen, um eine offene Haltung beizubehalten; obwohl sich im Inneren alles sträubt, erschließt sich nach der Überwindung eine Vielzahl an Sinnpotenzialen und Interpretationsfreiräumen, die vermutlich ohne Irritationen viel ‚flacher' ausgefallen wären."
(Rückmeldung aus einem Seminar zur Vignettenforschung)

In pädagogischen Institutionen

Vignetten werden auch für die Unterrichts- und Schulentwicklung eingesetzt. Sie können Lehrkräften und Schulleitungen erweiterte und/oder neue Einsichten in Lern- und Bildungsprozesse geben, sie ermöglichen es, dass die Akteur*innen des pädagogischen Handelns in der Interaktion mit ihren Institutionen, Hierarchien und Machtbedingungen, Handlungsmöglichkeiten reflektieren und daran lernen. Dies gilt auch für Leitungspersonen und Institutionen in anderen pädagogischen Feldern.

Als prägnante Beschreibungen schulischer Erfahrungsmomente ermöglichen Vignetten einen engen Bezug zur eigenen unterrichtlichen Praxis und können somit als erfahrungsbasierte Daten dazu beitragen, die eigene pädagogische Praxis professionell weiterzuentwickeln und Entscheidungsprozesse an Schulen zu unterstützen (Agostini/Mian 2019). Dadurch öffnen sie in den Institutionen einen Raum für kommunikative Aushandlungsprozesse (z. B. kollegiale Hospitationen, erfahrungsbasierte Rückmeldungen) und Qualitätssicherungsprozesse (Überprüfung von Lehrplänen, Selbstevaluation). Vignetten dienen also als Evidenz gelebter Praxis in der Evaluation von Schule und Unterricht und so werden sie auch im Rahmen des OECD-Programms „Innovative Learning Environments" als Evaluationsinstrument eingesetzt (vgl. Westfall-Greiter/Dienhofer 2017). Die über Vignetten gesammelten Daten können somit für Schule und Lehrpersonen relevante Fortbildungsangebote aufzeigen.

Gemeinsame Lektüren von Vignetten in kollegialer Auseinandersetzung mit dem Potenzial der Miterfahrung der Erfahrungsmomente für pädagogisch taktvolles pädagogisches Handeln sind auch in professionellen Lerngemeinschaften relevant. So können Kolleg*innen Einblicke in die Erfahrungen Einzelner bekommen, um alle Facetten des Lernens aufzuspüren, Ist-Soll-Bilder zu identifizieren und kritisch zu befragen und somit eine standortspezifische Schul- und Praxisentwicklung zu ermöglichen.

Im sozialen Raum

Vignetten eignen sich auch für die Wahrnehmung und Reflexion von Aushandlungs- und Austauschprozessen zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Mensch und Welt: Wie positionieren sich Menschen im sozialen Raum, wie eignen sie sich Teilhabe an, wie erfahren sie Exklusion, wie lernen sie und bilden sich im Antworten auf gesellschaftliche, ökonomische, soziale Anforderungen? Zu diesen Fragen können Vignetten überall geschrieben werden – an der Bushaltestelle, am Bahnsteig, auf einem Platz, in einem Geschäft, in einer Ausstellung, bei performativen Inszenierungen wie etwa Forumtheater oder Kunstaktionen.

*Autor*innen:*
Evi Agostini, Nazime Öztürk, Susanne Prummer, Vincent Schatz, Vasileios Symeonidis, Anja Thielmann



Literatur

Agostini, Evi (2020a): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, Evi (2020b): Fünf Antworten von Evi Agostini (Universität Wien) auf Fragen der Studentin Wiebke Rolfs (Universität Bremen) zur Vignettenforschung. Digitale Lehr- und Lernplattform, Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik, Universität Bremen. https://blogs.uni-bremen.de/ikfklehre/schreiben/ [Zugriff: 12.04.2021].

Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2019): Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 23, 3, S. 25-30.

Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft), 57. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professinalitaet.pdf [Zugriff: 12.04.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Merleau-Ponty, Maurice (1993): Die Prosa der Welt. Herausgegeben von Claude Lefort, aus dem Französischen von Regula Giuliani, mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels. 2. Auflage. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3. unveränderte Auflage. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Vorwort. In: Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 11-15.

Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen: Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: VS Springer, S. 123-140.

Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Symeonidis, Vasileios/Papadopoulou, Vassiliki (2020): I mathisi os empeiria: Mia fainomenologiki proseggisi stin ekpaideutiki ereuna me ti xrisi vignettwn [Ein phänomenologischer Ansatz innerhalb der Bildungsforschung veranschaulicht am Beispiel von Vignetten]. Educational Review 37, 70, S. 143-158. https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9690 [Zugriff: 12.04.2021].

Thielmann, Anja (2020): Von der Wahrnehmung zur Vignette. Wie Vignetten leibliche Wahrnehmungen und intersubjektive Erfahrungen in Sprache ‚übersetzen'. In: Peterlini, Hans Karl/ Cennamo, Irene/ Donlic, Jasmin (Hrsg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 65-80.

Westfall-Greiter, Tanja/Dienhofer, Helga (2017): From Evidence-Based to Evidence Generating Practice: Implications for Education Research in the Context of Innovation. In: Ammann, Markus/ Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (3). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 77-94.

Notizen



Notizen





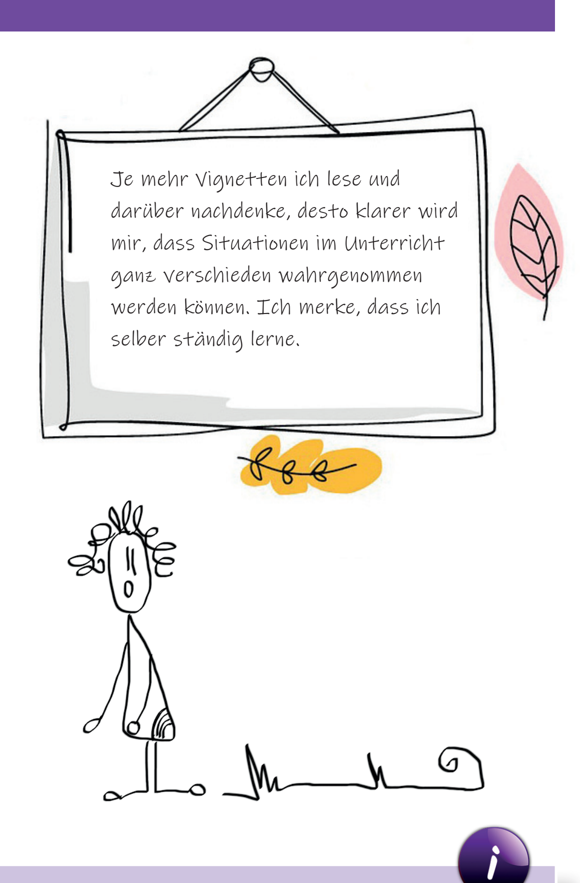
LERNEN

Lernen im pädagogischen Handeln

LERNEN

Lernen im pädagogischen Handeln





Vignetten befassen sich im weitesten Sinne mit Lernprozessen und Bildungserfahrungen. Damit ist auch das Lernen der Pädagog*innen selbst gemeint, die an Vignetten das pädagogische Handeln wahrnehmen und reflektieren können. Pädagogische Arbeit – ob in der Kinderbetreuung, in der Jugendarbeit, in der Schule, in der Erwachsenenbildung, in der sozialen Arbeit – ist kein monodirektionales Handeln der pädagogischen Fachkräfte, sondern ist eingebunden in einen gemeinsamen Lernprozess mit jenen, denen die pädagogische Arbeit gewidmet ist.

Am Beispiel der Schule: Lehren und Lernen bedingen sich gegenseitig. Das Lehren der Lehrkräfte dient dem Lernen der Schüler*innen, in das aber auch die Lehrenden eingebunden sind. So kann jede Lehr- und Lernsequenz Anlass für das Lernen der Lehrer*innen sein. Diese Wechselwirkung erfolgt nicht immer bewusst, birgt aber – wahrgenommen und reflektiert – ein hohes Potenzial gerade für Professionalisierung. Das Gelernte wird zu einem Erfahrungsschatz für pädagogische Professionalisierung, wenn Pädagog*innen an den Vignetten ihre Wahrnehmung und Reflexion von Lehr-Lern-Geschehen oder eben den Interaktionen in anderen pädagogischen Feldern schärfen und verfeinern. So lassen sich pädagogisches Handeln und Lernen als verschränkter Prozess verstehen, der sowohl alle Beteiligten als auch ihr Umfeld betrifft, ob dies nun die Schule, eine pädagogische Einrichtung oder Bildungsinstitution ist.

Lehr- und Lernseits

Michael Schratz (2009) hat das Begriffspaar *lehr-* und *lernseits* geprägt. Mit *lehrseits* ist gemeint, dass zum Beispiel eine Lehrperson lehrend handelt, indem sie Materialien zur Verfügung stellt, Dinge erklärt, Fragen aufwirft und vieles mehr. Die Hypothese dahinter ist, dass diese Handlungen das Lernen der Schüler*innen aktivieren und unterstützen. *Lernseits* meint das Lerngeschehen selbst, in das sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen einbezogen sind und das nicht allein vom didaktischen Handeln bestimmt wird, sondern davon abweichen, ja diesem sogar entzogen sein kann. Sich als Lehrkraft auf die Lernseite zu begeben, bedeutet eine Hinwendung zum Lerngeschehen selbst, wie es sich zeigt. Dies erfordert ein Innehalten im didaktischen oder pädagogischen Handeln, um die Schüler*innen, die Kinder, die Jugendlichen mit einem neuen Blick wahrzunehmen, der nicht mehr allein dem lehrseitigen Instrumentarium vertraut. In den Vignetten zeigt sich dies möglicherweise als Zulächeln, Nicken, in einem Nachfragen und Sich-etwas-erklären-Lassen. „Es geschieht etwas zwischen den Lernenden und den Lehrenden." (Peterlini 2016: 105) Nach diesem Verständnis wird Lernen nicht allein lehrseits angeleitet,

auch nicht nur lernseits geleistet, sondern ist ein interaktionales Geschehen zwischen den pädagogisch Handelnden, den Lernenden, dem vorgegebenen Wissensstoff und den jeweiligen Aufgabenstellungen, den sozialen und ökonomischen Bedingungen, unter denen es geschieht, den Vorerfahrungen der Beteiligten. Das Vertrauen auf didaktische oder pädagogische Machbarkeit des Lernens wird damit gedämpft. Dass sich Schüler*innen etwa für etwas interessieren, „ist lehrseits nur eine Hoffnung, eine Absicht, ein Versuch, ereignen muss es sich lernseits" (ebd.: 178). Dies bedeutet lehrseits auch eine Entlastung, da das Lernen nicht mehr in der Hand der Lehrenden und pädagogisch Handelnden alleine liegt. Die Arbeit mit Vignetten ist deshalb darauf gerichtet, das Geschehen lernseits wahrzunehmen und zu reflektieren. Durch die vielfältigen Deutungen entstehen Möglichkeitsräume von Wahrnehmung und pädagogischem Handeln, welche das Repertoire der Lehr- und Fachkräfte erweitern können (vgl. Agostini/Schratz/Risse 2018).

Professionalisierung versteht sich im Ansatz der Vignettenforschung als Erweiterung der Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten. Ebenso wie für Schüler*innen, Kinder, Jugendliche oder lernende Erwachsene stehen auch für die pädagogischen Fachkräfte nicht unterstellte Defizite im Vordergrund, sondern ihre Potenziale. Diese stehen in einem Spannungsfeld zwischen dem gewohnten Handeln und dem vertrauten Wissen einerseits und neuen Anforderungen und alternativen Handlungsmöglichkeiten andererseits. Dies kann auch mit Verunsicherungen und Irritationen einhergehen.

„Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht." (Meyer-Drawe 2012: 15)

Dieses Prinzip der Negation – dass das Vertraute für das Lernen von Neuem immer ein Stückweit preisgegeben oder zumindest in Frage gestellt werden muss, um für Neues offen zu sein – ist nicht gleichbedeutend mit negativen Erfahrungen, die erst das Lernen ermöglichen. Dies kann zwar der Fall sein, etwa wenn sich ein Kind an einer Herdplatte verbrennt und dadurch lernt, das nächste Mal nicht mehr die Hand daraufzulegen. Die Negation kann aber auch bedeuten, dass negative Erfahrungen „negiert", also durchkreuzt werden, etwa, wenn Pädagog*innen an den ihnen Anvertrauten Eigenschaften wahrnehmen lernen, die sie vorher nicht gesehen haben, und ebenso, wenn sie selbst lernen, sich etwas zuzutrauen, das sie sich vorher nicht zugetraut haben.

Lernen in diesem Verständnis erfordert und fördert eine pädagogische Haltung, die sich für das Wagnis neuer Sichtweisen und Handlungsoptionen öffnet. Eine solche Haltung kann dazu befähigen, immer wieder auf neue Herausforderungen zu antworten, die Wahrnehmung für erweiterte Einsichten zu öffnen und das bisher Unversuchte zu versuchen. Es geht darum, sich achtsam den Lernenden, den Dingen und den jeweiligen Situationen zuzuwenden. Beobachtende lassen sich durch bestimmte Momente, Phänomene oder Begebenheiten affizieren. Dabei spielen gerade pathische, also emotional anregende, nicht steuerbare, sondern uns überraschende, ergreifende, irritierende, auffordernde Momente eine wesentliche Rolle. Dies kann sich als ein freudiges Erstaunen, ein herzerwärmendes Jubeln, aber auch als ein irritiertes Stutzen oder ein ratloses Zurücklassen zeigen.



Vignette: Sascha, Frau Sommer

Die Klasse sitzt versammelt im Kreis. Vorsichtig die einzelnen Silben betonend, liest Sascha die an der Tafel stehende Forschungsfrage laut vor: „Worauf müssen wir bei der Gestaltung der Plala..." Beim Wort Plakate gerät sie ins Stocken. Wiederholt setzt sie an, aber das Wort Plakate will ihr einfach nicht korrekt über die Lippen. Sie zieht die Schultern hoch, schließt die Augen: „Pala. Nein ... Plakal", versucht sie erneut. „Möchtest du die Silbenbogen einzeichnen?", wendet sich Frau Sommer, die Lehrerin, mit ruhiger Stimme an Sascha. Mit dem Blick zur Lehrerin nickt Sascha. Etwas zögerlich nimmt sie den Stift, geht zur Tafel und zeichnet die Bögen unter die Forschungsfrage ein. Zurück am Platz beginnt sie erneut die Forschungsfrage vorzulesen. Diesmal meistert sie das Wort ‚Plakat' auf Anhieb. Mit einem Lächeln wendet sie sich der Lehrerin zu. Leise wiederholt sie das Wort: „Plakat". (Anderegg, unveröffentlicht)

Erfahrungsbericht: Eine Leere, welche Ungewissheit hervorruft

Die Situation war ein ergreifender Moment und, ohne zu wissen, warum, war für mich sofort klar, dass aus diesem Moment eine Vignette entstehen würde. Ohne mich zu fragen, was mich an der Situation affiziert hat, habe ich die Vignette in einer Rohfassung in mein Forschungstagebuch geschrieben und sie am Abend und später in der Forschungsgruppe mehrmals überarbeitet. Bis heute kann ich leiblich nachfühlen, wie ich zusammen mit der Klasse im Sitzkreis gesessen und Sascha beim Vorlesen beigewohnt habe.

Was mich an der Situation affiziert hat, hat sich mir erst mit der Zeit gezeigt. Je nach Lesart nehme ich immer noch Unterschiedliches wahr. Eine mögliche Lesart der Vignette ist das Staunen über die Ruhe und Gelassenheit von Sascha, aber auch der Klasse und der Lehrerin angesichts des anfänglichen Scheiterns beim Vorlesen des Wortes ‚Plakat'. In der Klasse – so scheint es – herrscht eine Kultur, in der man auch einmal scheitern kann und wo die Schüler*innen die nötige Zeit und gezielte Unterstützung bekommen. Wenn ich mich an meine Zeit als Lehrer zurückerinnere, dann ist es mir häufig schwergefallen, solche Momente zuzulassen. Sehr schnell hätte ich als Lehrer wohl eingegriffen, um Sascha die Peinlichkeit des Versagens zu ersparen. Dabei muss es – so lese ich heute die Vignette – gar nicht peinlich sein und vielleicht hat das Nicht-Zulassen sehr viel mehr mit mir als mit meinen Schüler*innen zu tun. Als Lehrer ist es sehr viel einfacher, mit Gelingendem umzugehen, denn das Scheitern eröffnet eine Leere, welche Ungewissheit hervorruft.

Vielleicht affiziert mich deshalb auch der letzte Satz in der Vignette besonders: Mit dem Blick zur Lehrerin wiederholt Sascha für sich selber leise, aber doch hörbar, das Wort ‚Plakat'. Hier zeigt sich kein Scheitern, sondern ein Gelingen.

(Niels Anderegg)

Die Auswirkungen von pädagogischen Interventionen können nicht geplant werden, sondern sind immer erst im Nachhinein sicht- und bearbeitbar. So war es für Frau Sommer, die Lehrerin von Sascha, nicht voraussehbar, dass Sascha Schwierigkeiten beim Vorlesen des Wortes ‚Plakat' haben würde, und ihre Intervention deshalb nur bedingt planbar. Es wäre auch vorstellbar gewesen, dass andere Schüler*innen in der Situation zu lachen beginnen, dass Sascha das Einzeichnen der Silbenbögen nicht hilft oder sie auf das Stolpern mit Wut oder Trauigkeit reagiert. Pädagog*innen müssen in konkreten und komplexen Situationen Antworten suchen und Entscheidungen treffen. Darauf gibt es keine vorgefertigten Antworten, sondern eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen ist erforderlich.

Dies gilt auch für Professionalisierungsanstrengungen. Die Arbeit mit Vignetten beabsichtigt keine zielgerichtete Entwicklung, sondern ein Lernen als Erfahrung und eine Reflexion derselben.



Reflexionsfragen

- Welcher Moment in der Vignette affiziert Sie? Warum?
- Versetzen Sie sich in die unterschiedlichen Rollen. Was spüren Sie?
- Wie gelingt es, solche Momente im Schulalltag erfahren zu können?
- Was können Sie als Pädagog*in dazu beitragen?
- Haben Sie in Ihrem Berufsalltag ähnliche Erfahrungen gemacht?



4.

Professionelle Entwicklung von Pädagog*innen durch Lernen als Erfahrung

Unter dem Begriff der Professionalisierung wird eine Weiterentwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen verstanden, welche für eine Profession konstitutiv sind und sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützt. Im Kern geht es dabei um Lernen, das sich sowohl im Rahmen des Berufsalltages unauffällig und ungezielt und bewusst in der Reflexion und unter Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen vollzieht. Die Auseinandersetzung mit Vignetten beinhaltet für die Professionalisierung von Pädagog*innen drei unterschiedliche Potenziale:

A. Potenzial der Wahrnehmung

Eine sensibilisierte und ausdifferenzierte Wahrnehmung ist von großer Relevanz für jede pädagogische Arbeit. Unsere Wahrnehmungen haben eine sinnliche Grundlage und sind zugleich durch unsere Vorerfahrungen durch ökonomische, gesellschaftliche, kulturelle Praxen beeinflusst. Vignetten eröffnen die Tür für neue Möglichkeiten der Wahrnehmung gerade auch durch die besondere Aufmerksamkeit für leibliche Ausdrucksweisen.

B. Potenzial der Miterfahrung

Miterfahrung ist in phänomenologischer Hinsicht unsere menschliche Begabung, andere als Erfahrende erfahren zu können, wie es Ronald D. Laing (vgl. 2015: 12) beschreibt. Da wir wohl Verhalten, nicht aber Erfahrungen beobachten können, würden wir ohne Miterfahrung blind füreinander bleiben, da wir nie wüssten, ob das beobachtete Verhalten eine Erfahrung ist – und welcher Art. Auf dieses Potenzial vertraut die Vignettenforschung, und es ermöglicht den Pädagog*innen, sich in die ihnen Anvertrauten hineinfühlen zu können.

C. Potenzial der Offenheit

Offenheit bedeutet, so weit wie möglich den uns pädagogisch Anvertrauten unvoreingenommen zu begegnen und sich dabei auch möglichst offen mit den eigenen Annahmen zu befassen. Das Verfassen von Vignetten erfordert und fördert diese Haltung gleichermaßen: Das Hinsehen, Hinhören und Hineinfühlen in das, was sich zeigt und die Aufmerksamkeit anzieht (affiziert), schult die sinnliche Wahrnehmung. Die gemeinsame diskursive Lektüre und Reflexion der Vignetten eröffnet in einem weiteren Schritt neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten.

Professionelle Entwicklung von Organisationen durch Lernen als Erfahrung

Pädagog*innen arbeiten in Organisationen und teilen sich meist gemeinsam mit Kolleg*innen die Verantwortung für eine Klasse oder eine Gruppe. Verschiedene Fachpersonen arbeiten kooperativ zusammen, bringen ihre Expertise ein, um so gemeinsam die Schüler*innen zu fördern. Über die professionelle Entwicklung der einzelnen Personen ist deshalb auch das Lernen der Organisation selbst nötig. Dies aus drei Gründen:

A. Potenzial des Kontextes

Organisationen bilden den Kontext, innerhalb dessen Pädagog*innen aktiv sind. Dieser Kontext aus Kultur, Haltungen, Strukturen und vielem mehr kann für die Arbeit der Pädagog*innen förderlicher oder auch hinderlicher sein. Es ist deshalb wesentlich, dass sich der Kontext ebenfalls weiterentwickelt und den sich stellenden Fragen und Herausforderungen anpasst.

B. Potenzial der Kooperation

Die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen kann sich unterschiedlich gestalten. Damit eine solche möglichst lernfördernd wirkt, ist eine enge, auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit nötig, welche nicht nur freundlich organisatorische Belange regelt, sondern auch kontroverse Auseinandersetzungen zu pädagogischen Fragen zulässt. Gelingt eine produktive, dialogische Auseinandersetzung mit Vignetten, entsteht ein Austausch über Visionen und Haltungen, aus denen – auch bei unterschiedlichen Deutungen – ein Lernen der Gruppe und der Institution angeregt wird.

C. Potenzial des organisationalen Lernens

Lernen – auch jenes von Organisationen und Gruppen – vollzieht sich an Anforderungen und Fragestellungen aus der pädagogischen Praxis. Dazu ist eine Kultur des Austausches, der Auseinandersetzung und gemeinsamen Verantwortungsübernahme innerhalb der jeweiligen Institutionen und Gruppen förderlich. Sich darin zu üben, gemeinsam über die eigene pädagogische Arbeit zu sprechen, ist hilfreich, um Antworten für pädagogische Herausforderungen zu finden. Die Arbeit mit Vignetten, die auf unterschiedliche Weise gelesen und gedeutet werden, kann dazu beitragen, Ängste des Nicht-Genügens und Befürchtungen des Versagens zu mindern zu Gunsten der gemeinsamen Verantwortung.

Pädagogisches Leadership – als Multiplikator*in Wirkung haben

Die Professionalisierung von Pädagog*innen kann, systematisch für die ganze Organisation genutzt, die Qualität der Arbeit für alle Beteiligten steigern. Das, was einzelne Personen tun, wird zu etwas Gemeinsamen. Die*Der einzelne Pädagog*in agiert nicht mehr als Einzelkämpfer*in, sondern die unterschiedlichen Kompetenzen des Teams werden systematisch gefördert und systemisch genutzt. Grundlage ist ein gemeinsames (pädagogisches) Verständnis, welches Orientierung gibt, jedoch nicht einengend wirken darf. Die Idee von Multiplikator*innen nimmt diese Idee auf: Einzelne Personen beschäftigen sich mit spezifischen Themen, eignen sich Kompetenzen an und tauschen sich mit ihren Kolleg*innen aus. So einleuchtend diese Vorstellung in der Theorie erscheinen mag, so schwierig ist sie in der Praxis umzusetzen. Die Multiplikator*innen sind drei Schwierigkeiten ausgesetzt:

Teacher Leadership

Viele Multiplikator*innen haben die Schwierigkeit einer unklaren Aufgabe und Funktion: „Mach mal" genügt als Auftrag nicht. Multiplikator*innen sind Teacher Leaders, also Führungspersonen. Sie sind Lehrkräfte oder pädagogische Mitarbeitende, welche ausgehend von ihrer Profession Führung und Verantwortung über das eigene Tätigkeitsfeld hinaus wahrnehmen.

Gemeinschaftliche Schulführung

Pädagogisches Leadership bedarf einer engen Zusammenarbeit mit der Leitung der jeweiligen Einrichtung oder Schule. Diese muss hinter dem Anliegen der Multiplikator*innen stehen und sie in ihrer Tätigkeit unterstützen. Dabei gehört zur Unterstützung auch, sich einmal zurückzunehmen und die Verantwortung und Führung an andere zu übergeben. Führung ist in diesem Verständnis – wir sprechen von gemeinschaftlicher Schulführung – ein Zusammenspiel verschiedener Personen, beinhaltet Wechselwirkungen zwischen Funktion und Kompetenz und besteht aus einem Ausbalancieren von Hierarchie und Agilität.

Kultur

Kolleg*innen zu führen, aber auch sich von Kolleg*innen führen zu lassen, ist keine Selbstverständlichkeit und benötigt gegenseitige Anerkennung und eine gemeinsame Ausrichtung. Das Anerkennen der Kompetenz der anderen, das Erkennen des eigenen Gewinnes durch die Anerkennung und das Teilen einer gemeinsamen (pädagogischen) Vorstellung sind Schlüsselelemente von gemeinschaftlicher Schulführung. Sie benötigen eine Kultur des Vertrauens: Vertrauen in sich selbst, in die anderen und in die gemeinsame Sache.

V

Vignette: Andreas, Karin

Als der „letzte Punkt", wie Andreas Andersen betont, des Gesprächs zwischen ihm als Stufenleiter und Karin Kuhn als Schulleiterin abgeschlossen ist, lehnt er sich in seinem Stuhl zurück. Karin Kuhn tut es ihm gleich, und einen kurzen Moment verharren sie in dieser Position. „Gestern hattest du ja ein Gespräch mit der Käthe Klaus und der Bettina Bossard", durchbricht Andreas Andersen die Stille. Karin Kuhn nickt kurz, und nachdem Andreas Andersen schweigt, ergänzt sie: „Es war schwierig." Jetzt nickt Andreas Andersen, wenn auch merklich langsamer. „Beide waren der Meinung, dass Sabine in der Klasse nicht mehr tragbar ist und sie deshalb besser an eine Förderschule wechseln sollte", fährt Karin Kuhn fort. Ein weiteres Mal nickt Andreas Andersen, noch langsam, fast nicht erkennbar. Den Blick direkt auf Karin Kuhn gerichtet: „Mir wär's lieber gewesen, wenn sie zu mir statt zu dir gekommen wären", reagiert er. „Das war mir nach dem Gespräch auch bewusst", antwortet Karin Kuhn mit wieder an Festigkeit gewinnender Stimme und fügt, nach einer kurzen Pause, „tut mir leid" an. Mit einer Handbewegung wischt Andreas Andersen die Entschuldigung der Schulleiterin weg. „Ach, geschenkt. Darum geht es mir gar nicht", reagiert er mit einem Lächeln und fährt fort: „Ich mache mir Sorgen um die beiden". Er erzählt, dass Bettina Bossard, die Sonderpädagogin, bei „jedem zweiten Kind" der Meinung ist, dass dieses Kind in einer Förderschule besser aufgehoben wäre. „Und die Käthe lässt sich von ihr anstecken", endet er seine Darstellung. „Das habe ich mir gestern fast gedacht", antwortet Karin Kuhn, „ich habe die Käthe immer ganz anders eingeschätzt." „Sie ist auch anders", wehrt sich Andreas Andersen, „aber seit letztem Sommer, seit diese Sonderpädagogin bei uns ist …" Karin Kuhn lacht kurz auf und Andreas Andersen stimmt mit ein. Sie gönnen sich noch einen Schluck Kaffee und beratschlagen, was zu tun ist. (Anderegg 2020: 115)

*Autor*innen: Niels Anderegg, Heike Beuschlein, Vassiliki Papadopoulou, Nina-Cathrin Strauss*



4.

Reflexionsfragen

- Was spricht Sie in der Vignette an?
- Wo und wie zeigt sich für Sie Führung in der Vignette?
- Wo und wann können Sie in der Schule Einfluss nehmen?
- Welche Möglichkeiten haben Sie, pädagogische Anliegen mit anderen zu teilen?
- Wann und wie haben Sie von Kolleg*innen lernen können?
- Wann und wie konnten Ihre Kolleg*innen etwas von Ihnen lernen?



Literatur

Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, Erika (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

Anderegg, Niels (2020): „Die Käthe lässt sich von ihr anstecken." Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. In: Strauss, Nina-Cathrin/ Anderegg, Niels (Hrsg.): Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag, S. 108-123.

Laing, Roland D. (2015): Phänomenologie der Erfahrung. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2. überarbeitete Auflage. München: Wilhelm Fink.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (1) Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits' von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, S. 16-21.

Notizen



EPILOG

Das Gelingen in Ihre Hände legen

„Beim Lehren legen wir das Gelingen des eigenen Tuns in fremde Hand" – die einleitend schon zitierte Einsicht von Bernhard Waldenfels (2009: 32) sei auch ans Ende dieser Handreichung gestellt. Die Arbeit mit Vignetten als ein praxisorientierter Ansatz der phänomenologischen Pädagogik legt das Gelingen in Ihre Hände. Sie sind es, die an Ihrem Arbeitsplatz, an Ihrer pädagogischen Wirkungsstätte damit arbeiten können – indem Sie selbst Vignetten schreiben, Kolleg*innen dazu anregen, vielleicht die Leitung der Institution zu einem Workshop bewegen. Oder aber auch, indem Sie sich im pädagogischen Alltag immer wieder eine kleine Pause zum Innehalten gönnen und den vielleicht durch die Arbeit mit Vignetten geschärften und verfeinerten Blick schweifen lassen, Ihre Sinne öffnen für die Menschen, mit denen Sie arbeiten, für die Situationen, in denen Sie stehen, die Sie manchmal überfordern mögen, manchmal auch beglücken.

Mit dieser Handreichung beginnt die eigentliche Arbeit. Wir – als Herausgeber*innen und Projektteam – vertrauen darauf, dass pädagogisches Handeln wirksam ist, oft unerwartet, oft verzögert, oft völlig anders als gewollt; wir haben das Ergebnis unserer Arbeit nicht in der eigenen Hand, sondern vertrauen es einem Beziehungsgeschehen und komplexen weiteren Lebensverläufen, Begegnungen, Situationen, Erfahrungen an. Das Hinhören, Hinschauen, Hineinfühlen in die Situationen, in denen wir mit den uns Anvertrauten stehen und handeln, sichert keine vorbestimmten Ergebnisse unseres Handelns. Wohl aber kann es für uns neue Sichtweisen und damit auch erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

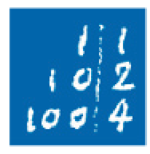
Dies wünschen wir Ihnen.

Um die Arbeit mit Vignetten ist mittlerweile eine internationale Gemeinschaft entstanden, ebenso entstehen lokale kleine Netzwerke und Lerngruppen.

Wenn Sie daran interessiert sind, dann freut uns dies – gerne sind Sie zur weiteren Mitwirkung eingeladen. Nähere Informationen finden Sie auf folgender Homepage: **https://vigna.univie.ac.at/**



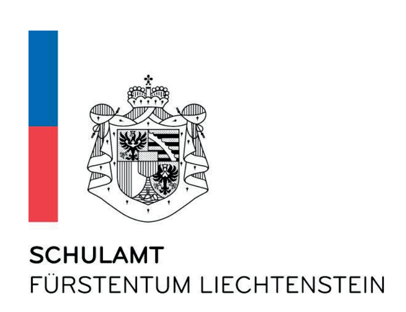




Leibniz
Universität
Hannover

Pädagogische Hochschule Wien

PH
Wien









Evi Agostini, Hans Karl Peterlini,
Jasmin Donlic, Verena Kumpusch,
Daniela Lehner, Isabella Sandner (a cura di)

Nuove prospettive di professionalizzazione dell'agire pedagogico

La vignetta come esercizio di percezione



Verlag Barbara Budrich

Nuove prospettive di professionalizzazione dell’agire pedagogico

Team di progetto:

Università di Vienna
Evi Agostini
Nazime Öztürk
Susanne Prummer
Viktoria Anderl
Vincent Schatz

Alta scuola di formazione pedagogica di Vienna
Anja Thielmann
Elisabeth Di Giusto

Università di Klagenfurt
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner

Libera Università di Bolzano
Cinzia Zadra
Gerwald Wallnöfer
Stephanie Mian

Università Leibniz di Hannover
Agnes Bube
Dennis Improda

Università della Macedonia occidentale
Vassiliki Papadopoulou
Vasileios Symeonidis
Joannis Thoidis

Autorità scolastica Principato del Liechtenstein/Alta scuola pedagogica svizzera per la formazione degli/delle insegnanti di Zurigo
Anette Leimbeck
Niels Anderegg
Heike Beuschlein
Nina-Cathrin Strauss

Evi Agostini
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner (a cura di)

Nuove prospettive di professionalizzazione dell'agire pedagogico

La vignetta come esercizio di percezione

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Questa pubblicazione fa parte del progetto Erasmus+ numero 2020-1-AT01-KA203-077981 finanziato con il sostegno della Commissione europea. Le autrici e gli autori sono i soli responsabili di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Questo libro è scaricabile gratuitamente da www.budrich.eu (https://doi.org/10.3224/84742714).

ISBN 978-3-8474-2714-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1884-9 (PDF)
DOI 10.3224/84742714

Verlag Barbara Budrich GmbH
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen, Germany
86 Delma Drive. Toronto, ON M8W 4P6 Canada
www.budrich.eu

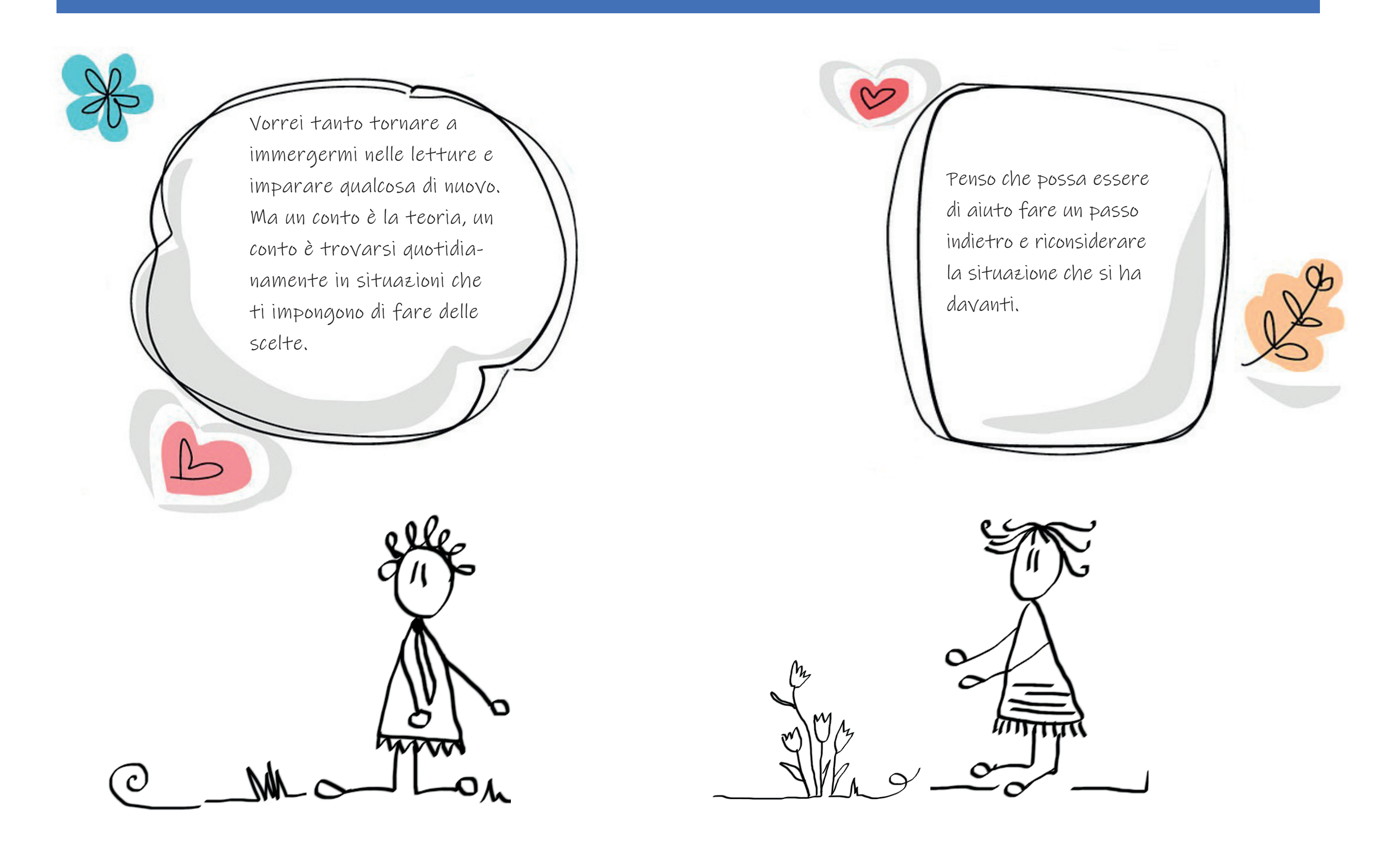
Una scheda catalografica CIP per questo libro è disponibile presso Die Deutsche Nationalbibliothek (The German National Library) (https://portal.dnb.de)

Illustrazione della copertina di Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Cover di Anne Martje Grefe
Illustrazioni nel testo di Anne Martje Grefe, Verena Kumpusch, Pixabay
Impaginazione di Gerlinde Reifberger
Traduzione dal tedesco a cura di Katia De Gennaro, supervisione Stephanie Mian e Cinzia Zadra
Le citazioni dirette sono state tradotte dalle opere in lingua tedesca.
Stampato in Europa su carta priva di acidi da Books on Demand GmbH, Norderstedt

INDICE

INTRODUZIONE

Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica



Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica

Avviamento al lavoro con vignette e letture fenomenologiche

Il lavoro pedagogista spazia in un campo molto vasto che comprende la scuola, le strutture per la prima infanzia, l'accompagnamento, la cura e l'assistenza a persone di diverse fasce d'età con aspettative e bisogni diversi, il lavoro sociale, giovanile e culturale, i contesti aziendali e organizzativi. Stabilire una dottrina univoca sul percorso di professionalizzazione pedagogica è cosa ardua considerata la varietà dei campi di azione e delle persone direttamente o indirettamente coinvolte. Inoltre, la pedagogia deve fare i conti con un dilemma che i teorici dei sistemi Niklas Luhmann e Karl Eberhard Schorr (1982) hanno definito "deficit tecnologico": nell'azione pedagogica, infatti, manca un nesso causale lineare tra causa ed effetto, per cui non abbiamo la possibilità di determinare a priori in che misura e come i nostri interlocutori reagiranno alle nostre sollecitazioni. Ma sta proprio qui il lato bello del lavoro pedagogico: se è vero che non potremo mai avere la certezza causale delle nostre azioni, visto che l'insegnamento, l'apprendimento, l'educazione, l'accompagnamento, la cura e l'incoraggiamento non sono processi che si lasciano pilotare meccanicamente, è altrettanto vero che ci muoviamo nel "regno del tra", del frammezzo inteso come interesse. Tale era considerato da Martin Buber (cfr. 2002: 12) lo spazio dell'incontro tra Io e Tu. Secondo Jürgen Schiedeck, è qui che si realizzano il rischio e il dono dell'incontro (cfr. 2000: 70). Perché il rischio e il dono? Perché nello spazio delle possibilità tra uomo, oggetto e mondo, ogni successo porta in sé la possibilità del fallimento, e ogni fallimento può celare un successo (cfr. Peterlini 2016).

"Insegnando mettiamo il successo del nostro agire nelle mani altrui", così Bernhard Waldenfels (2009: 32) descrive il principio dell'apertura al risultato nell'agire pedagogico. Il potenziale dell'arte pedagogica è dato dal concepire l'evento pedagogico come azione che si svolge nel "regno del tra":

INTRODUZIONE

Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica

per quanto inserita nelle gerarchie e nelle strutture del potere, essa può entrare in relazione con l'interlocutore, adoperarsi a favore dello scambio e della relazione tra docente e discente, tra educatore ed educando, tra formatore e formando. In questo modo, dalla mano altrui nella quale abbiamo rimesso il successo del nostro agire possiamo ottenere un ritorno, secondo quella concezione del lavoro pedagogico che prevede che i docenti siano anche discenti (cfr. Meyer-Drawe 1987).

A questo approccio all'apprendimento si affida l'idea di professionalizzazione pedagogica in questo testo che vuole invitare a una riflessione sullo sviluppo della scuola e delle istituzioni pedagogiche: tutte le persone coinvolte hanno la disponibilità a sottoporre continuamente a nuove esperienze le posizioni solitamente assunte e (apparentemente) scontate. Spesso i modelli ideali di competenza professionale più diffusi (cfr. Cramer et al. 2020: 131 e segg.) danno per scontato che gli esperti di pedagogia si caratterizzino per un'attitudine in continua evoluzione, per orientamento al risultato e per sicurezza nell'agire, che incrementino passo dopo passo le loro competenze professionali e conoscenze tecniche e che siano in grado di individuare velocemente il modo di reagire appropriato alle varie situazioni pratiche. L'approccio fenomenologico, invece, rimane aperto alle sorprese e agli imprevisti, che possono risultare irritanti ma anche stimolanti.

Essere e apparire – la fenomenologia di Husserl

La svolta con cui nel Novecento Edmund Husserl ruppe con le correnti scientifiche dominanti e fondò la fenomenologia consistette nell'abbandonare le affermazioni certe sul mondo e nel rivolgere l'attenzione al modo in cui ne facciamo esperienza. L'approccio pedagogico fenomenologico ricerca un atteggiamento di apertura al modo in cui si manifestano gli eventi pedagogici e a ciò che essi insegnano per il futuro. Più che di nuove conoscenze o di un metodo specifico si tratta di uno "stile di pensiero" (Lippitz 1984: 5). Volendo fare un esempio, potremmo dire che, a prima vista, appare banale interrogarsi su cosa sia effettivamente l'apprendimento.

Purtuttavia, non esistono risposte convincenti a tale domanda. Gli scienziati si interrogano prevalentemente sulle modalità (didattiche, di socializzazione o diagnostico-terapeutiche, a seconda della disciplina) con cui favorire, orientare, pilotare o richiedere l'apprendimento, sul ruolo dei sensi e delle sinapsi (nella classificazione dei vari tipi di apprendimento: uditivo, visivo o cognitivo) e, infine, sulle modalità di misurazione del cosiddetto output dell'apprendimento. Ma nemmeno le neuroscienze sono in grado di fornire una spiegazione indubbia sul modo in cui si produce l'apprendimento, su come sia possibile che il non conoscere si trasformi improvvisamente in conoscenza e il non saper fare in saper fare. Neanche la fenomenologia sa dare una risposta certa alla domanda relativa a che cosa sia l'apprendimento, o meglio: essa non si preoccupa di cercarla. L'esplorazione fenomenologica non indaga la cosa in sé ma il modo in cui essa si manifesta ai sensi dell'uomo e alla sua coscienza attraverso la percezione, l'esperienza, la comprensione, l'intendimento e il riconoscimento. Richiamandosi a Walter Benjamin, Käte Meyer-Drawe afferma che la peculiarità dell'apprendimento è data dalla sua imperscrutabilità (cfr. Meyer-Drawe 2003: 509). Dal momento in cui scatta l'effetto eureka, l'apprendimento in sé cessa di essere perscrutabile: "Ora so camminare, ma non posso più imparare a camminare." (Benjamin 1980: 267)



Nella concezione fenomenologica, l'azione pedagogica rappresenta una pratica esperienziale e discontinua. Al fine di indagarne il potenziale di professionalizzazione e trarne profitto in termini di apprendimento, essa rivolge particolare attenzione agli aspetti irritanti, sorprendenti e sollecitanti della percezione e dell'esperienza sensoriale (cfr. Agostini 2020: 15 e segg.). L'apprendimento e l'agire pedagogico sono considerati tra loro intrecciati e interconnessi (responsivi) (cfr. Waldenfels 2002). Guardando a tale processo come a un esercizio di attenzione, gli attori pedagogici sono stimolati a un'attitudine che assume la prospettiva dell'apprendimento ("lernseits") "in contrapposizione a quanto si aspettano dalla prospettiva dell'insegnamento ("lehrseits"), in risposta agli interventi didattici" (Schratz 2020: 135). In primo piano non vi è la volontà di modificare l'atteggiamento di chi apprende o di chi viene educato o di risolvere dei problemi ma l'intenzione di rendere più ampia la propria visione rispetto a ciò che succede e alle persone coinvolte.

Per arrivare a ciò, lo sguardo dell'attore pedagogico considera anche i momenti del processo di apprendimento apparentemente meno degni di nota che lo coinvolgono e lo colpiscono. Esistono, infatti, eventi che calamitano l'attenzione. Questi momenti sono descritti nelle vignette (cfr. Schratz et al. 2012; Baur/Peterlini 2016). In quanto narrazioni dense, le vignette fotografano momenti dell'apprendimento che possono suscitare irritazione, sollevare interrogativi oppure indicare un insuccesso o un particolare successo. Seppur insignificanti all'apparenza, momenti del genere possono celare un significato che le situazioni esperienziali aiutano a decifrare. Lavorare con le situazioni esperienziali e con le letture, che stanno al centro dell'approccio professionalizzante qui proposto, non mira alla classificazione, all'ottimizzazione o alla soluzione di un problema ma è un invito ad esercitarsi a un tipo di attenzione che tiene conto di una molteplicità di possibili significati: "Le situazioni esperienziali affinano i sensi e ci insegnano il riguardo verso gli altri, verso le cose e verso il mondo che si manifesta." (Agostini 2020: 37)

Con questo testo, elaborato nell'ambito del progetto Erasmus+ "ProLernen"[1], non intendiamo dunque trasmettere ricette o trucchi del mestiere da una posizione di maggiore cognizione circa il modo di rendere l'agire pedagogico migliore, più concreto e più efficiente. Si tratta piuttosto di imparare insieme da situazioni esemplificative attraverso l'esplorazione, la sperimentazione, la discussione e la riflessione. A condurci non saranno categorie quali giusto/sbagliato, che spesso ostacolano l'esplorazione creativa delle cose e del mondo, bensì l'osservazione mirata, l'ascolto e l'immedesimazione, che ci permetteranno di cogliere il modo in cui i processi di apprendimento si manifestano o non si manifestano, le interpretazioni – nuove o diverse – a cui si prestano tali processi e gli spunti da trarre per azioni pedagogiche future. Attraverso la lettura condivisa – discorsiva oppure scenica – indagheremo e terremo sistematicamente in considerazione le diverse interpretazioni o decodifiche, nello spirito della epoché o riduzione fenomenologica.

1 Il progetto „ProLernen – Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften durch Lernforschung mit Vignetten – è promosso dal programma Erasmus+ numero 2020-1-AT01-KA203-077981.

INTRODUZIONE

Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica



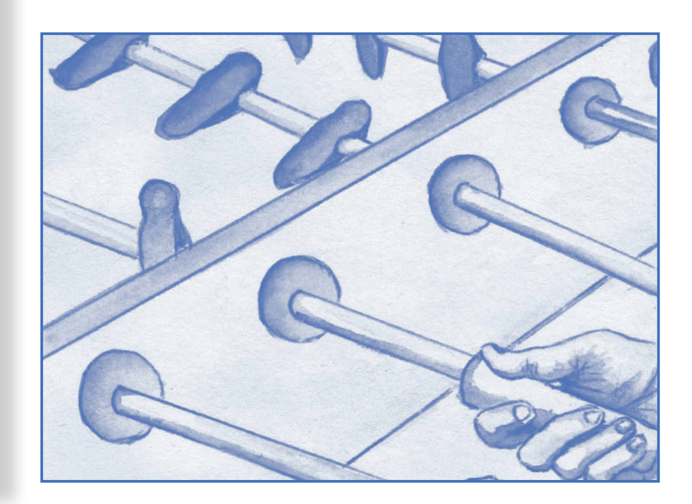
L'epoché e la riduzione – due concetti fenomenologici di base

Rifacendosi alla scuola filosofica della stoà, Edmund Husserl definisce la parola del greco antico ἐποχή (epoché, la sospensione) come "una certa sospensione del giudizio" (Husserl 2010: 140). Tale definizione allude, da un lato, al trattenersi da enunciazioni definitive circa il mondo così com'è, dall'altro, alla supposizione secondo cui il mondo con le sue verità esiste effettivamente ma rimane a noi inaccessibile nella sua interezza e ultima essenza. Nella tradizione husserliana, i tentativi di comprensione fenomenologici non mirano ad affermare categoricamente una realtà, né si accontentano della "teorizzazione sulla base di premesse mutuate da altri" (Husserl 2007: 220). Da tali premesse non è sempre possibile prescindere, dato che esisteranno sempre supposizioni preliminari, esperienze precedenti e conoscenze precostituite, e dunque anche pregiudizi che indirizzano e limitano la nostra comprensione da un lato e la rendono possibile dall'altro. Tuttavia, esse rimangono per così dire "sospese" o sono poste "tra parentesi" (Husserl 2010: 142) secondo il principio di epoché, ossia non sono scartate o negate ma messe in secondo piano per favorire uno sguardo più libero:
"Non riveliamo la tesi che abbiamo seguito, non cambiamo minimamente la nostra convinzione, che rimane in sé stessa così com'è finché non introduciamo solo motivi di giudizio, ma noi non lo facciamo. Eppure, essa subisce una modifica. Mentre rimane in sé stessa quale è, è come se la sospendessimo, la disinnescassimo, la mettessimo tra parentesi." (ibid.: 139) (cit. da Peterlini 2020: 122 e segg.).

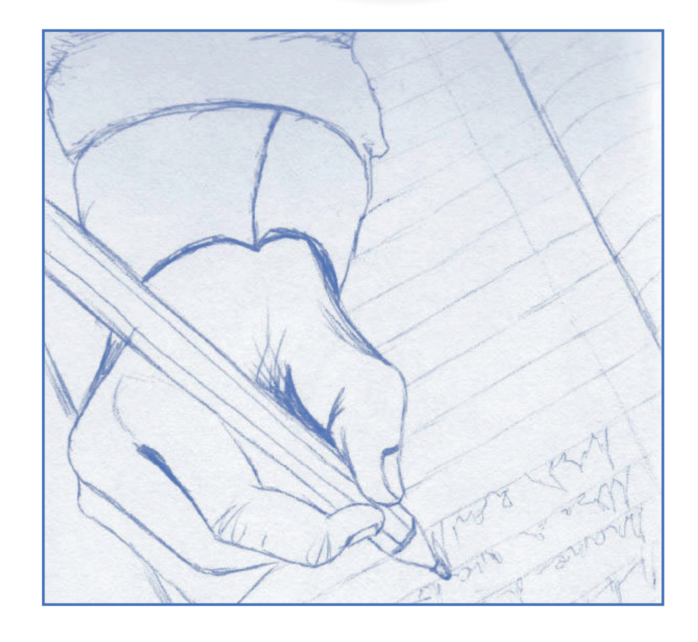
La riduzione fenomenologica, afferma il fenomenologo della corporeità Maurice Merleau-Ponty (1966: 10), "tende i fili intenzionali che ci legano al mondo perché essi appaiano ai nostri occhi". Così lo sguardo si sposta sul modo in cui un oggetto o un evento – un fenomeno, appunto – appare a chi lo percepisce. Essendo percepito in un certo modo, esso affiora alla nostra percezione come un determinato fenomeno.

Solo attraverso l'epoché e la riduzione prendiamo coscienza della misura in cui noi stessi diamo un significato alla nostra percezione delle cose e degli eventi. Questo può ampliare il nostro modo di percepire, e allargare la nostra sfera esperienziale, dato che i fenomeni non sono percepiti come immutabili ma nel modo in cui ci si fanno presenti.

Il filosofo italiano Paolo Flores D'Arcais (1995) elenca per la ricerca pedagogica una serie di passi che si possono mettere a frutto in favore di una professionalizzazione caratterizzata da un atteggiamento di esplorazione e di apertura. Al primo posto sta la percezione di situazioni concrete, l'osservazione del modo in cui agisce, procede e si manifesta chi opera nel mondo dell'educazione, dell'insegnamento, della cura e della formazione permanente. In un ulteriore passo, tale percezione può estendersi all'attenzione alla corporalità, al movimento, agli sguardi, ai gesti, alle tonalità, alla postura e alle espressioni facciali dei discenti e degli attori pedagogici, aprendo nuove prospettive. Il terzo passo è la riflessione sulla percezione delle caratteristiche corporali al fine di individuare le dinamiche tra apprendimento e azione pedagogica, tra educazione e istruzione, di far emergere o stabilire connessioni, di comprendere a fondo situazioni e interazioni e di mettere in discussione, corroborare o perfezionare teorie. L'ultimo passo consiste nel ricavare da tutto ciò nuovi punti di riferimento per l'azione pedagogica futura (cfr. ibid.).



Questo testo segue a grandi linee il percorso che abbiamo indicato. Come possiamo imparare il distacco da sfide e situazioni che ci coinvolgono in prima persona, per poi riuscire a guardare ad esse in modo nuovo? Cosa ci rivela una situazione al di là di questo, se rivolgiamo l'attenzione alle espressioni del corpo vivente e ad atmosfere e stati d'animo ad esso associati che ci possono toccare e colpire? Come possiamo imparare a percepire le persone a noi affidate con cui abbiamo già lavorato intensamente, in modo tale da far emergere e far diventare più accessibili aspetti, eventualmente trascurati o rimasti nell'ombra, delle loro potenzialità e delle loro problematiche, dei loro punti di forza e delle loro esigenze? E come possiamo metterci nella condizione di esplorare nuove possibilità di azione o anche solo di riflettere sui modi di procedere finora adottati ed esserne più consapevoli?



INTRODUZIONE

Quattro passi verso la professionalizzazione pedagogica

Capitolo 1: La percezione del (non)familiare

Anche in questo testo, la "percezione come esercizio pedagogico" (Peterlini/Cennamo/Donlic 2020) è il primo passo verso la professionalizzazione pedagogica così come la intendiamo noi. Per quanto semplice possa sembrare, "affrontare la potenza del dato" (Gehring 2011: 31) e concentrare la propria attenzione su aspetti irritanti, sorprendenti e sollecitanti della percezione e dell'esperienza sensoriale può essere illuminante. Ciò significa anche rinunciare alle consuete scorciatoie che ci permettono di saltare questo passaggio ricorrendo alle consuete categorie e alle spiegazioni preconfezionate. Grosso modo, i passi dell'epoché e della riduzione fenomenologica sono questi: tutto ciò che crediamo di sapere già sul conto dei bambini, dei giovani e degli adulti a noi affidati va messo da parte almeno in via sperimentale, in favore di un nuovo modo di osservare, ascoltare e sentire. Non necessariamente le nostre percezioni precedenti erano sbagliate, ma esse possono precludere prospettive diverse e altrettanto possibili inscritte nella percezione stessa della situazione. Perciò, come diceva Edmund Husserl, le mettiamo tra parentesi e ci rendiamo conto che "ciò che si manifesta deve essere ricondotto al modo in cui si manifesta" (Waldenfels 1992: 30), perché a seconda dell'approccio, cambiano le cose che vengono alla luce e allo sguardo. È proprio la consapevolezza di questo che ci apre lo sguardo e ci permette una nuova percezione della situazione e delle possibilità (di azione) ad essa inerenti.

Capitolo 2: La corporeità come nuova prospettiva

L'oggetto della nostra attenzione è un altro fattore importante. La conseguenza della divisione dell'essere umano in un essere mentale e pensante e un essere fisico e corporale che caratterizza le concezioni dell'uomo è che, specialmente nei processi di insegnamento-apprendimento, l'azione pedagogica sia rivolta principalmente alla testa oppure, nei discorsi più recenti, riducendo ulteriormente il campo, al cervello. Basta che quest'ultimo funzioni a dovere e che venga stimolato e impiegato nel modo giusto perché l'apprendimento si realizzi, per dirla senza mezzi termini, praticamente da solo. Il corpo entra in gioco soltanto durante gli esercizi di rilassamento oppure nelle lezioni di educazione fisica. Ciò che spesso si perde di vista è il corpo vivente (in tedesco *Leib*) inteso come idea di un'unione tra corpo (*Körper*) e mente, di un nostro pensare il mondo e le azioni che in esso compiamo. In quanto corpo vivente (*Leib*), siamo essere umani concreti con esperienze felici e dolorose, con ansie e speranze, con limiti e rivendicazioni. Pertanto, quando mettiamo alla prova la nostra percezione, coinvolgendo la corporalità arricchiremo in modo significativo tutto ciò che sarà oggetto di misurazione dell'apprendimento a livello cognitivo. Fanno parte del linguaggio corporeo elementi quali il tono di voce, la velocità e il ritmo nel parlare, che esprimono sempre più di quanto sia possibile cogliere attraverso le parole. Prima di tradursi in azione, ciò che coinvolge, stimola e agita il singolo nelle situazioni pedagogiche è rivelato dal tono di voce, dalle espressioni facciali, dalla gestualità, dalla postura, dal modo di incedere, dall'abbigliamento e dagli ornamenti della persona.



Capitolo 3: La vignetta come strumento di riflessione

Lo strumento su cui si concentra l'approccio qui descritto è la vignetta. Come emergerà dal lavoro con questo testo, la vignetta è la condensazione testuale delle percezioni di una situazione pedagogica. Il risultato è la descrizione di una scena attraverso momenti di situazioni pedagogiche a scuola, in altri campi della pedagogia e nello spazio pubblico aperto. Si tratta di descrizioni concise delle percezioni che descrivono ciò che abbiamo avvertito attraverso la stimolazione della vista, dell'udito, del tatto, dell'olfatto e del gusto, possibilmente prescindendo da qualsiasi lettura, interpretazione o spiegazione. La "lettura" (*Lektüre*, il tipo di analisi utilizzata) avviene in una fase successiva, che è quella della riflessione su quanto è stato percepito: ognuno legge la vignetta da solo e, se possibile, anche insieme ad altri, interrogandosi sui diversi significati. Quali esperienze ci rivela la vignetta, cosa ci irrita, cosa ci risulta familiare? Gli educatori si immedesimano nella situazione leggendo e percependo ed eventualmente anche attraverso la rappresentazione scenica, cercando di captare le sensazioni suscitate dalla descrizione ed esplorandone le diverse possibilità. Confrontandosi insieme con la situazione esperienziale, elaborano una varietà di possibili letture delle "esperienze co-esperite" attraverso la vista, l'udito e i sensi (Peterlini 2020: 132).



Capitolo 4: L'apprendimento nell'azione pedagogica

Il passo successivo consiste nel tentare di imparare qualcosa sulle azioni pedagogiche a partire da queste vignette. Ciò riguarda i livelli più diversi, dal lavoro diretto con bambini, adolescenti, adulti e anziani alla gestione di proposte e alla direzione di istituzioni educative. In questo capitolo conclusivo si tirano le somme di tutte le altre fasi mettendo a confronto percezione e riflessione: procedendo a passi avanti e passi indietro si verificano le potenzialità e i limiti della pratica e della teoria del lavoro pedagogico. L'obiettivo non è elaborare una nuova dottrina bensì unire le forze nel compimento della missione pedagogica. Le vignette possono essere utili nel percorso di professionalizzazione di educatori o altri addetti del settore così come all'interno delle istituzioni pedagogiche. Una possibilità d'utilizzo consiste nell'interpretazione condivisa nel senso di una "lettura" nell'ambito di una giornata formativa o di un incontro di un gruppo di studio, senza voler sindacare sulla presunta correttezza o scorrettezza delle azioni del pedagogista o del discente. Si tratterà piuttosto di far emergere le diverse esperienze, le diverse prospettive e i diversi schemi interpretativi (cfr. Agostini/Mian 2020), in modo da renderli evidenti e da potersi confrontare con essi. "È qui che entra in gioco lo sviluppo pedagogico della scuola, inteso come sviluppo che mira a un'idea comune, che include anche le resistenze e si rivolge a tutta la scuola in quanto organizzazione." (Agostini/ Anderegg 2021: 28)

A nome dei curatori
Evi Agostini e Hans Karl Peterlini

Riferimenti bibliografici

Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, Evi/Anderegg, Niels (2021): Den Zauber von Unterricht erfassen. Die Arbeit mit Vignetten als Beitrag zur Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 94, 24, S. 26-29.

Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2020): Schulentwicklung mit Vignetten. Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 137-149.

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Gastbeiträge von Dietmar Larcher und Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Benjamin, Walter (1980): Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In: Rexroth, Tillman (Hrsg.): Gesammelte Schriften 4, Band (10). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 235-304. Buber, Martin (2002): Ich und Du. In: Buber, Martin (Hrsg.): Das dialogische Prinzip. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 7-136.

Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt utb.

D'Arcais, Paolo Flores (1995): Pädagogik – warum und für wen? In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 24-42.

Gehring, Petra (2011): Ist die Phänomenologie eine Wirklichkeitswissenschaft? Überlegungen zur Aktualität der Phänomenologie und ihrer Verfahren.

In: Flatscher, Matthias/Laner, Iris (Hrsg.): Neue Stimmen der Phänomenologie, Band (1): Die Tradition. Das Selbst. Nordhausen: Traugott Bautz, S. 29-47. Husserl, Edmund (1973): Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge. Husserliana I. Den Haag. Martinus Nijhoff.

Husserl, Edmund (2007): Das Problem der Lebenswelt. In: Husserl, Edmund, Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held. 3. bibliographisch revidierte Ausgabe. Stuttgart: Philip Reclam jun., S. 220-292.

Husserl, Edmund (2010): Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In: Husserl, Edmund, Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held. 3. Auflage. Philipp Reclam jun.: Stuttgart, S. 131-195.

Lippitz, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: PR Sankt Augustin 38, S. 3-22.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-40.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, herausgegeben von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, 2. Auflage. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Band (19). Frankfurt am Main: Athäneum, S. 63-74.

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, S. 505-514.

Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.) (2020): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Peterlini, Hans Karl (2016): Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 31-59.

Peterlini, Hans Karl (2020): Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hrsg.): Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 121-138.

Schiedeck, Jürgen (2000): Sprechen. Neues vom pädagogischen Sprachmarkt. In: Kupfer, Heinrich/Schiedeck, Jürgen/Sinhart-Pallin, Dieter/Stabmann, Martin (Hrsg.): Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz und Deutscher Studienverlag, S. 52-76.

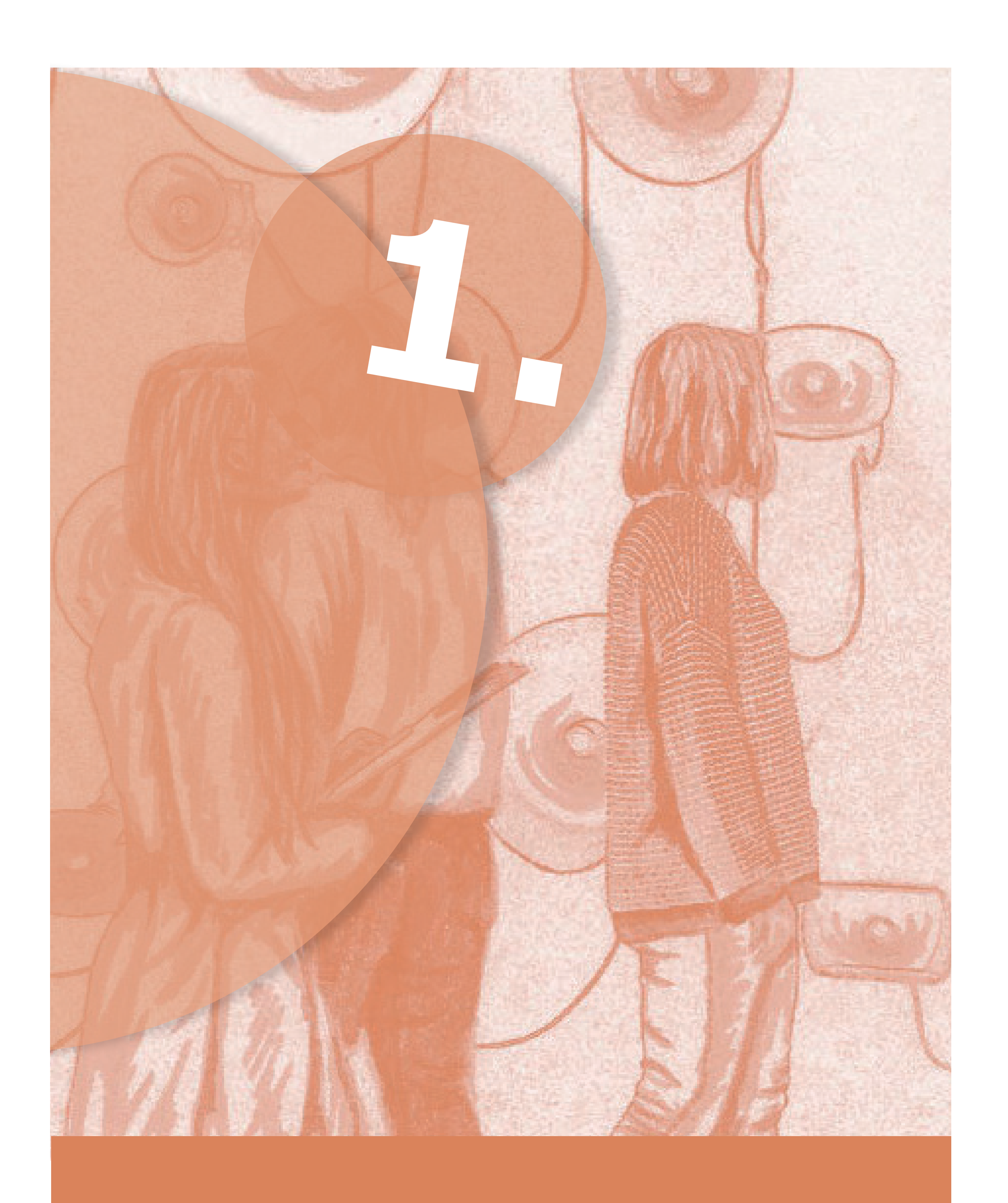
Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-140.

Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. Weinheim und Basel: Beltz.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 23-33

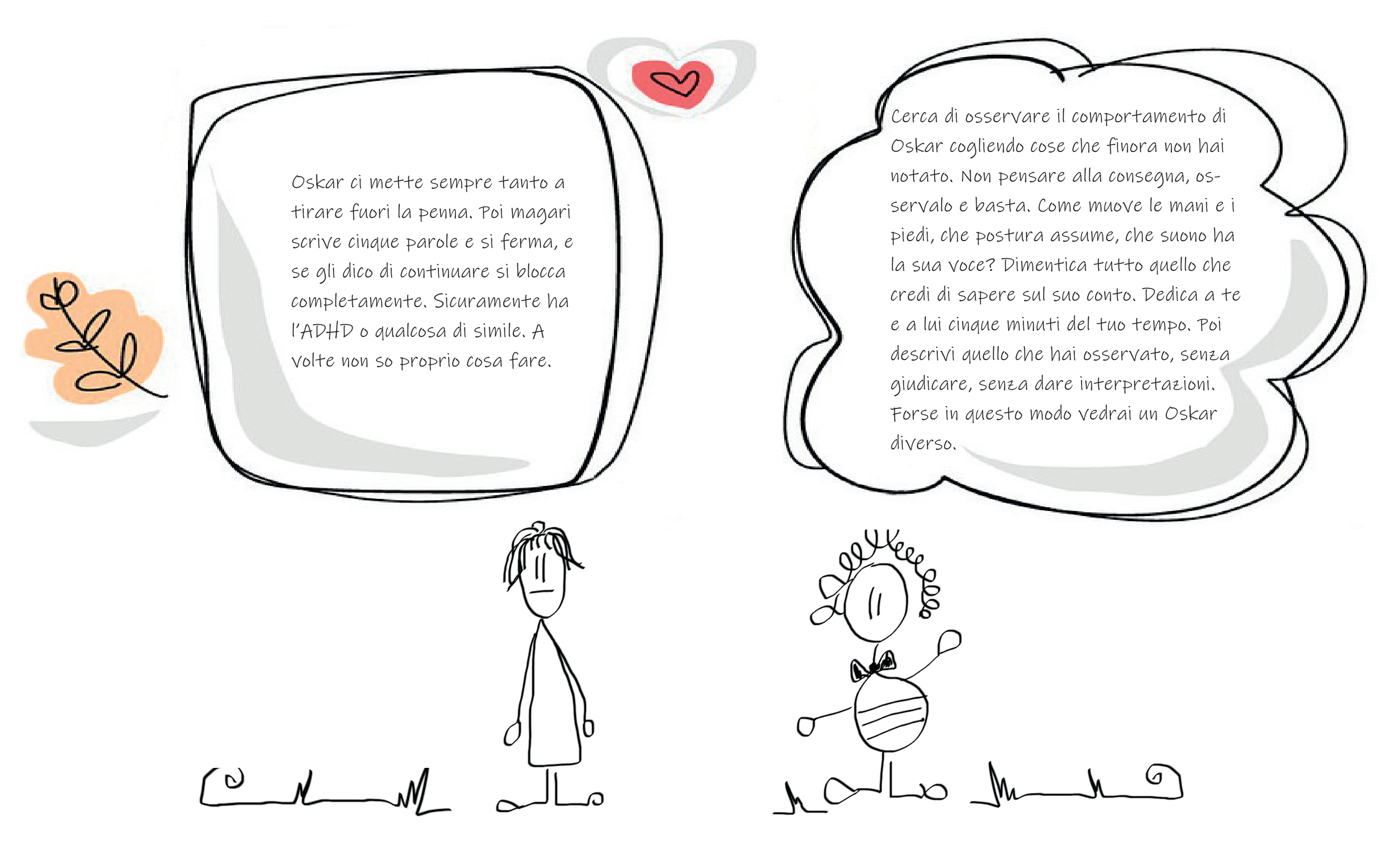


PERCEZIONE

La percezione del (non)familiare

PERCEZIONE

La percezione del (non)familiare



Perché è importante la percezione?

Secondo il pedagogista Siegfried Bernfeld (2006), quando abbiamo di fronte un bambino in realtà i bambini sono due: il bambino che vediamo e il bambino che una volta eravamo. Probabilmente, i bambini sono addirittura più di due: c'è il bambino che avremmo voluto essere, quello che soddisfa le norme sociali, quello che invece le viola e dunque rappresenta una provocazione o una fonte di frustrazione, il bambino che chiede di essere abbracciato o che ha bisogno di una certa distanza. Con la sua affermazione, Bernfeld intende mettere in evidenza i limiti della professione pedagogica: la diversità dei bambini, i condizionamenti sociali e, perché no, le percezioni abituali e i punti ciechi di noi pedagogisti.

"La cecità di fronte all'ingiustizia sociale ci costringe e al tempo stesso ci autorizza a considerare ogni disuguaglianza [...] come naturale, come disparità attitudinale." (Bourdieu/Passeron 1971: 82)

Non è una questione di colpa o di cattiva condotta, al contrario. Che si tratti di educazione, di insegnamento, di accompagnamento o di cura, il lavoro pedagogico è comunque una sfida. Le situazioni sono complesse e le differenze tra i bambini – questa almeno è la percezione – aumentano. Succede fin troppo spesso che i condizionamenti familiari, sociali, regionali ed economici e il grado di istruzione della famiglia d'origine passino in secondo piano rispetto al concetto di talento. I bambini che grazie alla loro presenza, alle loro capacità espressive e al loro comportamento soddisfano maggiormente le aspettative delle istituzioni pedagogiche fondate sugli ideali della borghesia colta, vi si muovono meglio, gli altri rimangono indietro. Per Pierre Bourdieu, ciò è riconducibile all'habitus.

La trappola dell'habitus

Attraverso il concetto di habitus il sociologo francese Pierre Bourdieu ha spiegato come si inscrivono nel corpo, nel portamento e nel modo di esprimersi i contesti in cui crescono i bambini. Secondo Bourdieu, non è possibile sfilarsi di dosso come fosse un indumento ciò che, attraverso le esperienze di vita, la socializzazione familiare e culturale, i con-

dizionamenti ambientali e le attribuzioni del milieu è stato interiorizzato fisicamente in termini di immagine di sé stessi e immagine dell'altro. In realtà, "si è" (Bourdieu 1993: 135) tutto ciò. Tutto ciò entra a far parte del portamento, delle movenze, della presenza e del carisma che emana dalla persona e contribuisce alla trasmissione dello svantaggio educativo. Secondo Bourdieu, nel suo orientamento tradizionale, la scuola, per quanto si sforzi, non solo non è in grado di compensare tale svantaggio ma addirittura lo rafforza. Oltre al capitale economico, pesano anche lo status simbolico e la rete sociale di una famiglia, ma soprattutto il "capitale culturale", che restituisce il valore attribuito all'educazione in una famiglia, sia manifestamente che in modo velato. Ci sono libri in casa? E se sì, vengono letti? Di cosa si parla in famiglia? Di che cosa si discute, e con quale proprietà di linguaggio? I genitori vanno a teatro? Qualcuno suona il pianoforte? Qual è la professione dei genitori? Che livello di istruzione hanno raggiunto? E qual è il livello di istruzione pensano che i loro figli dovrebbero o sarebbero in grado di raggiungere? Se i bambini crescono in un contesto caratterizzato da un alto livello di capitale culturale, lo interiorizzano. Lo portano con sé a scuola sotto forma di habitus e a scuola saranno più facilmente classificati come dotati in base alla presenza, alla proprietà di linguaggio e al carisma che emanano. Saranno chiamati più spesso a intervenire in classe, gli sarà dato più credito e grazie ai bei voti riceveranno regolarmente conferma della propria autoefficacia, oltre a giovarsi del riconoscimento e del sostegno della propria famiglia. I bambini che provengono da una famiglia con scarso capitale culturale, invece, finiranno più spesso nella spirale opposta: avendo poca dimestichezza con il linguaggio formale, si troveranno più a disagio, saranno più facilmente classificati come meno dotati, saranno meno stimolati, avranno meno fiducia in sé stessi e riceveranno voti più bassi. Secondo l'ipotesi dell'effetto delle aspettative dell'insegnante (Brophy/Good 1976), difficilmente dimostrabile in chiave monocausale, ma in molti casi descritta come plausibile sul piano empirico, il rendimento dei bambini nei confronti dei quali si nutrono poche aspettative è effettivamente più basso; infatti, le grandi aspettative generano motivazione e potenziamento, mentre le basse aspettative esercitano un effetto frustrante e depotenziante. Pertanto, risulta particolarmente importante che l'insegnante adotti una percezione riflessiva rispetto all'habitus perché ciò lo aiuta a riconoscere i bambini al di là delle concezioni preconfezionate di normalità (cfr. Peterlini 2019) e dunque dalla prospettiva dell'apprendimento. Le vignette permettono di percepire in modo nuovo i bambini e di sfuggire alla trappola dell'habitus.

Nell'affrontare la complessità e la varietà che incontra in classe, spesso l'insegnante, per necessità o per semplicità, classifica rapidamente le situazioni e i bambini secondo schemi familiari e categorie preconfezionate, senza rendersi conto dell'approssimazione e delle ambiguità, giacché ogni bambino – come ogni adulto – è fatto in un certo modo ma allo stesso tempo è, o può essere, fatto in modo completamente diverso. Rimangono così nell'ombra le potenzialità al di qua o al di là della prima impressione, spesso irremovibile, al di qua o al di là dell'etichettatura o della diagnosi che vengono espresse con rapidità e convinzione, come illustra l'esempio di Oskar sopra citato.

Quando nella ricerca fenomenologica sulle vignette parliamo di "prospettiva dell'apprendimento" (Schratz 2009), intendiamo precisamente ciò che si trova al di qua o al di là delle categorie consolidate, ciò che accade nel percorso che porta a risultati più o meno felici. Lo sguardo puntato sul risultato, sulle parole che Oskar deve scrivere, non coglie il percorso che Oskar ha davanti. Ciò che lo ostacola, ciò che lo blocca, ma anche quelle che sarebbero le sue potenzialità si manifestano dalla prospettiva dell'apprendimento. La particolare attenzione a ciò che accade, al processo, permette di non valutare i bambini semplicemente in base al profitto, spesso insufficiente, ma di percepirli nel loro agire.

"Considerato semplicemente deficitario, il contributo che i bambini possono dare con la loro visione del mondo non viene preso in considerazione dalla prospettiva dei sistemi di valori prestabiliti. In un'analisi fenomenologica del processo educativo e didattico, quest'ultimo non viene preso in considerazione a partire dal suo esito, cioè a partire dalla rilevanza degli obiettivi postulati, bensì a partire dall'agire in quanto realizzazione della costituzione del senso." (Meyer-Drawe 1987: 71)

PERCEZIONE
La percezione del (non)familiare

Percepire un bambino significa semplicemente fare un passo indietro e fermarsi prima che la verifica del risultato - Oskar scrive solo cinque parole – porti alla conclusione, dolorosa tanto per l'insegnante quanto per il bambino, che, ancora una volta, la prova non è stata superata. Percepire significa astenersi consapevolmente da questo giudizio, metterlo momentaneamente da parte, come Edmund Husserl, il fondatore della fenomenologia del XX secolo, esigeva per ogni atto conoscitivo: significa non voler decidere immediatamente cos'è un oggetto, ma piuttosto guardare come tale oggetto ci appare, come si manifesta quando lo guardiamo, lo ascoltiamo, lo udiamo, lo sentiamo. Questo è precisamente ciò che ci proponiamo di fare nel lavoro con le vignette.

Testimonianza: Effetti sorpresa dalla prospettiva dell'apprendimento al di là della realtà presunta

Nel corso di una lezione, agli studenti e alle studentesse di pedagogia che stanno già facendo tirocinio viene rivolto l'invito ad assumere, in una determinata situazione pedagogica, non il ruolo di chi agisce ma quello di chi osserva. Gli studenti e le studentesse dovranno sedersi e lasciare che ciò che cattura la loro attenzione li attragga e li colpisca, ovvero li coinvolga. Dovranno prendere appunti su quanto osservano e su quanto gli appare degno di nota, condensando poi il tutto in un testo che rappresenta una vignetta, come illustrato nel capitolo dedicato alle vignette.
Non occorre che queste brevi descrizioni siano perfette. È importante, invece, che siano prive di qualsivoglia interpretazione e di riferimenti al contesto, ad esempio a una diagnosi o a una relazione sui comportamenti precedenti del bambino. Questa bozza di vignetta sarà poi letta ad alta voce agli altri studenti e alle altre studentesse del corso. I compagni entreranno in relazione con il testo dando un feedback sull'effetto che provoca, sulle associazioni che richiama. Cercheranno via via di dare una loro possibile interpretazione e di riflettere sul comportamento che l'insegnante potrebbe assumere. L'aspetto interessante di questo esercizio è che proprio dai tentativi di interpretazione che si discostano dalla realtà concreta del bambino, che sono obiettivamente sbagliati, l'autore delle vignette trae maggior profitto. Dall'esercizio, infatti, l'insegnante può ricavare uno sguardo diverso sulla propria situazione al di là dei propri schemi interpretativi, delle contestualizzazioni fossilizzate, della percezione canalizzata. Ciò che l'insegnante conosceva del bambino sulla base di tante ore di pratica precludeva altri modi di vedere che, pur non cogliendo nel segno, indicavano vie alternative sul piano della comprensione e dell'azione. Come è possibile? Chi non sapeva nulla del bambino e della sua quotidianità individuale, eventualmente problematica, era sganciato dagli ordini di comprensione consolidati e poteva dunque allargare il campo delle opzioni per quanto riguarda la comprensione e l'azione. Tutto ciò non confuta quanto gli/le insegnanti direttamente coinvolti sanno del bambino o le sensazioni che ad essi suscita, ma allarga il loro sguardo, lo stimola e lo affina.

(Hans Karl Peterlini)

La ricerca sulle vignette serve a sensibilizzare e ad affinare la percezione, attiva lo sguardo e lo allena rispetto a ciò che altrimenti sfugge all'attenzione, rispetto alle sfumature e alle tonalità inconsuete. Ad esempio, tutti abbiamo un'idea di che cosa sia il rosso. Ma guardando con più attenzione alle varie modalità con cui il rosso si manifesta nella nostra vita, scopriremo molte tonalità diverse e molti significati diversi, dall'amore al pericolo e alla tragedia, dal tenue petalo di rosa al sangue appiccicoso che sgorga da una ferita. Un bambino/una bambina, e con esso ogni situazione di insegnamento o apprendimento, è sempre più di quanto riteniamo di sapere sul suo conto con presunta certezza. Per poter cogliere queste potenzialità a noi nascoste, per poter spingere il nostro sguardo fino a lì, dobbiamo fermarci e guardarci intorno, imparare a guardare con occhi nuovi, a percepire con i nostri sensi.



1.

Due vignette dalla scuola



VIgnetta: Hannelore e la signora Hunter

La signora Hunter sta spiegando di nuovo la differenza tra 'leave' e 'live', come ha fatto nella lezione di inglese del giorno precedente. Questa volta pone l'attenzione sulla pronuncia. In fondo alla classe, Hannelore sta giocando con un elastico. La signora Hunter lo indica e chiede: "What's that, a chewing gum?" "No", dice imbarazzata Hannelore allontanando l'elastico da sé. Improvvisamente, la signora Hunter esclama: "Take it again!" Con aria stupita, Hannelore riprende in mano l'elastico e guarda la signora Hunter, che ora sta facendo finta di tenere un elastico tra le mani e di tenderlo lentamente pronunciando la parola "liiiiiiv". "Have you seen? And now you", dice, lanciando a Hannelore uno sguardo incoraggiante. Hannelore sorride imbarazzata, tende l'elastico tra le mani e ripete "liiiiiiv". La signora Hunter annuisce in segno di approvazione: "And now live!". Hannelore molla l'elastico e ripete: "live!". Il compagno di banco di Hannelore afferra l'elastico, lo allunga un po' e lo molla pronunciando un sibilante "live". La signora Hunter lo elogia: "Exactly!" Appena vede che altri alunni prendono in mano un elastico, l'insegnante esclama: "No, stop it! No chance!" I ragazzi scoppiano in una risata. (Baur/Peterlini 2016: 77)



Vignetta: Felina, Frederik, Filippa e la signora Frick

L'insegnante di tedesco, la signora Frick, è alla lavagna e interroga gli alunni sui tempi dei verbi: "Quanti tempi ci sono?" chiede oppure: "Frederik, da cosa si riconosce l'infinito?" Felina tiene aperto sul banco il suo quaderno di tedesco con le regole dei tempi. Si soffia sui capelli, poi afferra alcune ciocche e le attorciglia. Rivolta verso la signora Frick, libera la ciocca attorcigliata per poi immediatamente riattocigliarla mentre risponde a una domanda dell'insegnante. Alcune volte alza la mano per intervenire ma siccome la signora Frick non la chiama, torna ad appoggiare la mano sul banco. "A cosa servono i verbi ausiliari?" chiede l'insegnante. Felina alza nuovamente la mano. Questa volta la signora Frick la chiama. "Ci aiutano a riconoscere i tempi", dice con un'espressione convinta. L'insegnante la guarda senza capire e si rivolge subito ad un'altra alunna: "Come mi regolo con i due verbi ausiliari se ho 'essere' e 'avere'?" Felina continua a passarsi le mani nei capelli e ad attorcigliare una ciocca ora a destra, ora a sinistra. Alza di nuovo la mano, mentre con l'altra mano continua ad attorcigliarsi i capelli. Tende la mano alzata verso l'alto, poi la abbassa un po', infine la abbassa del tutto e si mette a chiacchierare con Filippa, la vicina di banco. Con un gesto brusco, chiude il quaderno con la tabellina dei tempi e si sorregge la testa con una mano. (Baur/Peterlini 2016: 107 seg.)

Momenti magici e momenti sprecati – La lettura delle vignette

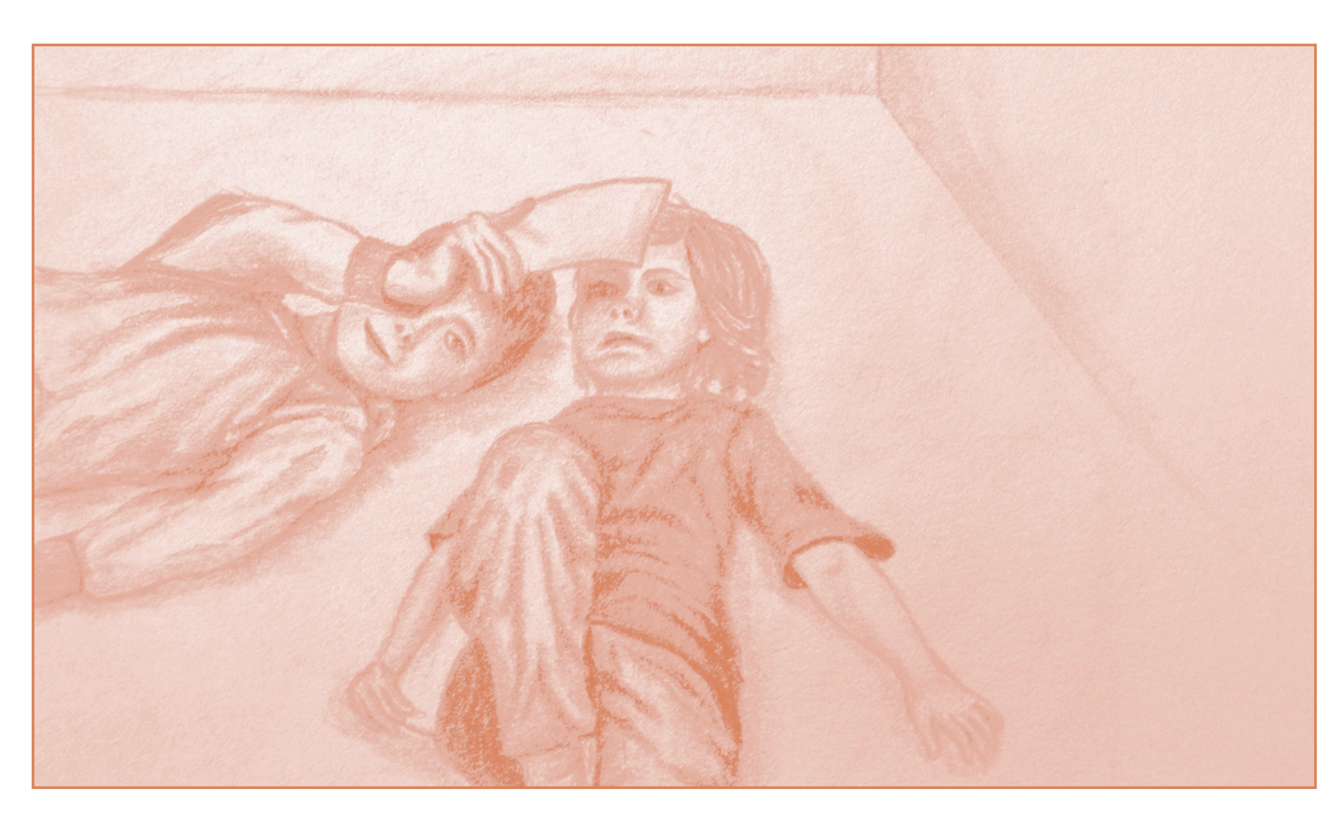
In entrambe le situazioni esperienziali vediamo un'alunna intenta a giocherellare – Hannelore con un elastico, Felina con i suoi capelli. Nella prima situazione, l'insegnante nota l'attività dell'alunna seduta in fondo alla classe, presume che stia giocando con una gomma da masticare e la interpella. Momenti del genere possono sfociare in un richiamo o in una figuraccia agli occhi dei compagni, ma la signora Hunter, nel rendersi conto che si tratta di un elastico, riconosce l'attimo magico. La distrazione dell'alunna diventa così un elemento utile alla rappresentazione scenica dell'argomento trattato che non solo evidenzia la differenza tra "leave" e "live" ma scatena l'ilarità della classe. Nella seconda situazione, Felina risponde all'insegnante in un modo che la spiazza. Dichiara, infatti, che i verbi ausiliari sono importanti perché ci aiutano a riconoscere i tempi verbali. Disorientata, la signora Fenn non reagisce, tanto che l'intervento dell'alunna rimane senza riscontro. Evidentemente, la risposta di Felina, non rientrando tra quelle canoniche, ha preso l'insegnante alla sprovvista. A questo punto, la ragazza riprende a giocherellare con

i capelli. Fermarsi in un momento di irritazione forse avrebbe permesso all'insegnante di scoprire una perla nella bizzarra risposta dell'alunna. Esaminata con attenzione, la risposta di Felina denota un approccio pragmatico alla domanda sull'utilità dei verbi ausiliari: la ragazza afferma che la aiutano a identificare il tempo verbale. In effetti, se diciamo, ad esempio, "ho visto una cosa", la presenza del verbo ausiliare "avere" indica che si tratta di una frase al passato prossimo. Con la sua risposta pragmatica, Felina scardina la logica della domanda, che è problematica in quanto ispirata dalla fede nel principio di causalità, come se i verbi ausiliari esistessero perché qualcuno li ha inventati a uno scopo preciso. Questo momento di incomprensione racchiude anche un momento di apprendimento non percepito e dunque sprecato, in cui, eccezionalmente, un'alunna ha saputo attribuire un senso più immediato alle complesse costruzioni della lingua. Discostandosi dalle aspettative dell'insegnante, un momento di apprendimento non è stato percepito.

Autore: Hans Karl Peterlini

Spunti di riflessione

- Cosa cattura immediatamente la vostra attenzione leggendo le vignette?
- Quali sono le scene o i momenti che vi ispirano di più?
- Da dove nasce, secondo voi, il coinvolgimento?
- Che cosa ha indirizzato, condizionato, calamitato la vostra percezione?
- Vi risultano familiari le situazioni descritte? Vi ricordano altre situazioni analoghe?
- Vorreste intervenire su quanto accade se ciò fosse possibile?
- Concentratevi su un personaggio che di primo acchito vi ha colpito meno. Rileggendo la vignetta, come cambia la vostra percezione di questo personaggio?
- Secondo voi, come sono percepite le ragazze dall'insegnante? In quale altro modo potrebbero essere percepite?



1.

Esercizio di percezione: l’arte in e con gli oggetti quotidiani – “Getta uno sguardo (diverso)!”





Le routine delle azioni ci danno un senso di sicurezza, ma nella vita quotidiana (lavorativa), spesso rimaniamo intrappolati negli automatismi che sottendono le nostre abitudini nel percepire e nell’agire. Nell’incontro con l’arte, invece, questi automatismi spesso si interrompono, lasciando spazio a un nuovo modo di guardare le cose. L’arte ci consente di vivere esperienze estetiche ma anche momenti di irritazione che aumentano il nostro livello di attenzione. La grande varietà delle espressioni artistiche ci dà l’occasione di affinare la nostra percezione.



Esperienza estetica e percezione

Nel linguaggio quotidiano, l’estetica viene spesso ridotta a concetto di “bellezza”. Al di là di questo, l’estetica comprende ogni fenomeno conoscibile attraverso i sensi ed è legata a tutte le forme di percezione (cfr. Welsch 1998: 9 seg.). Etimologicamente, il concetto trae origine dal greco aisthesis (conoscenza sensibile) ed è estensibile all’idea dell’illuminazione del mondo sul piano dei sensi e del significato (cfr. Schürmann 2015: 60; Kleimann 2002: 10).

Con la sua “Aesthetica” del 1750, Alexander Gottlieb Baumgarten creò il fondamento per un’accezione della conoscenza in chiave sensibile (cfr. Baumgarten 2007), accanto a quella razionale e concettuale, elevando l’estetica a disciplina scientifica. Così facendo, gettò le basi di una forma di conoscenza “in cui l’oggetto non si volatilizza nell’astrazione della fissità concettuale della razionalità” (Brandstätter 2012: 179). L’esperienza estetica è legata alla sensorialità della percezione, da cui scaturisce e alla quale rimane riferita. L’esercizio dell’esperienza estetica è particolarmente intenso e coinvolgente: “Vediamo più di quanto vedessimo prima, udiamo più di quanto udissimo prima. Attraverso il tatto, il gusto e l’olfatto avvertiamo più di quanto avvertissimo prima di vivere l’esperienza sensibile.” (Laner 2018: 15) L’oggetto dell’attenzione non si limita a quanto viene percepito ma comprende colui che percepisce e il processo stesso della percezione (cfr. Brandstätter 2012: 175).

PERCEZIONE
La percezione del (non)familiare

Di conseguenza, si guarda alla percezione come alla "percezione delle percezioni, alla rottura delle convenzioni percettive e alla ricerca di forme alternative di percezione" (Schürmann 2015: 63). Oltre che per l'intensificazione e per il potenziamento della percezione, i processi dell'esperienza percettiva si distinguono anche per una "negatività strutturale" (cfr. Kleinmann 2002: 26) ovvero per la rottura e l'irritazione della consuetudine. Le esperienze estetiche ci consentono dunque di percepire in modo maggiore, più consapevole e diverso.

Il potenziale dell'arte

"L'aspetto eccitante dell'opera d'arte è la sua polivalenza di significati. Può essere affrontata da angolazioni diverse ma soprattutto inaspettate. I diversi punti di vista generano diversi campi di associazione che riservano sorprese anche all'artista […]." (Ammann 2007: 9)

L'arte ha tante sfaccettature. La incontriamo in una varietà di forme, dimensioni, materiali, colori, odori e suoni. Ci spinge a osservare, percepire, ascoltare e procedere verso di essa con attenzione. Quest'attenzione, che esige una percezione differenziata (cfr. Agostini/Bube 2021a: 74), rappresenta un aspetto centrale del lavoro con le vignette. Le opere d'arte sono polivalenti e permettono letture diverse, per quanto non arbitrarie. Abbandonarsi all'esperienza dell'ambivalenza e della polivalenza è importante anche per il lavoro con le vignette, e in special modo per la lettura delle vignette (vedi il capitolo "Vignetta"). Anche in un contesto pedagogico, le esperienze di polivalenza, ambiguità e talvolta dell'estraneo ricavabili dall'incontro con l'arte possono renderci più disponibili a percepire e riflettere sulla polivalenza delle situazioni apparentemente familiari, per poi rapportarci ad esse in modo nuovo (cfr. Agostini/Bube 2021b).

Testimonianza: la sensibilizzazione della percezione attraverso la mediazione culturale "Accanto all'opera" (Nah am Werk)

I laboratori proposti da vari musei agli studenti e alle studentesse di scienze della formazione sulla base del concetto "Accanto all'opera" (cfr. Bube 2018) sono un esempio di sensibilizzazione e differenziazione della percezione. Questi workshop offrono l'opportunità a chi si approccia all'arte di entrare in sintonia con quanto è visibile, percepibile e udibile e di accogliere l'esperienza della non comprensione e dell'estraneo. Il metodo di mediazione artistica orientato alla percezione e all'esperienza "Accanto all'opera" si pone l'obiettivo di percepire l'arte figurativa nella sua manifestazione concreta e nella sua percettibilità attraverso i sensi. Diversamente dalla classica visita guidata al museo orientata alla trasmissione di nozioni, qui l'accento è posto sulle esperienze estetiche ricavabili dall'originale e sull'interazione tra gli oggetti della percezione e chi li percepisce. Ai partecipanti si dichiara esplicitamente che non è richiesta alcuna conoscenza dei singoli artisti e del contesto storico-artistico. Per non restringere anzitempo la percezione, solo in un secondo momento, dedicato all'analisi, si fa riferimento a informazioni integrative dando così ai partecipanti l'opportunità di confermare, estendere o analizzare da un'altra prospettiva i campi di riferimento e di rimando delle opere d'arte. Innanzitutto, alle studentesse e agli studenti viene chiesto di prendere nota di come recepiscono l'opera d'arte e delle impressioni che suscita in loro, di descrivere l'effetto e di indicare le associazioni; tutto ciò sarà poi integrato e condiviso in una discussione di gruppo. Trasferiti alla pratica pedagogica, la sensibilizzazione della percezione rispetto a quanto si manifesta e il confronto produttivo con l'estraneo, da cui scaturiscono significati e riferimenti inattesi, agevolano la percezione e la riflessione su momenti di apprendimento produttivi. Ecco allora che uno studente di pedagogia, dopo un confronto orientato alla percezione con le opere d'arte dell'Albertina Museum Wien, dichiara: "La visita al museo ha reso più intensa la mia percezione delle cose, dato che oggi ho conosciuto una nuova modalità di guardare le cose. Abbandonarmi alle impressioni, senza conoscenze nozionistiche o particolari aspettative, e darmi il tempo di formulare valutazioni più precise sono due aspetti che in futuro incideranno sul mio modo di percepire." (Agostini/Bube 2021a: 80)

(Agnes Bube)

A differenza dei processi standardizzati, i processi formativi basati sull'estetica richiedono approcci specifici improntati alla consapevolezza e all'analisi perché sono difficili da definire e non è possibile farne degli strumenti da applicare in modo generalizzato. Le vignette servono a riflettere su questi processi personali di apprendimento e di formazione in riferimento all'arte. Se accogliamo di buon grado l'apertura e teniamo presente l'esistenza di diversi punti di vista, esse sono capaci di rendere percettibile in modo speciale la pienezza, la complessità e la dinamica dell'esperienza ricavabile da, con e attraverso l'arte (cfr. Bube 2020: 162).





Vignetta: Maraika e "Il pavone" di Nataliya Goncharova

Un gruppo di 14 studenti e studentesse guidato dalla signora Hennah e dal tutor, si muove rapidamente attraverso le sale espositive della Collezione Batliner all'Albertina di Vienna in un primo giro di orientamento. La signora Hennah indica le cinque opere con le quali le studentesse e gli studenti si dovranno confrontare in modo approfondito nelle successive tre ore. Maraika e la ricercatrice si trovano in coda al gruppo. Improvvisamente, Maraika si ferma e rimane immobile. Il suo sguardo è calamitato da un'opera di Nataliya Goncharova del 1912, intitolata "Il pavone". Il quadro si distingue nettamente dagli altri quadri appesi al muro per le sue dimensioni e la scelta dei colori: un giallo, un arancione, un rosso e un viola decisamente intensi. Maraika spalanca gli occhi, socchiude la bocca. Sembra quasi che l'immagine la illumini. Rivolta alla ricercatrice, emette un "wow" sommesso e, leggermente stupita, si fa sfuggire una piccola risata.
(Agostini/Bube 2021a: 81)



PERCEZIONE
La percezione del (non)familiare

Lasciarsi colpire – lettura della vignetta del museo

Per percepire come diverso e nuovo il diverso e il nuovo, dobbiamo fare esperienze che vanno al di là di ciò a cui siamo abituati (cfr. Agostini/Bube 2021a: 86). Nella vignetta, la studentessa Maraika è colta da un inatteso momento di attenzione. L'incontro con l'opera d'arte "Il pavone", che si realizza en passant, sembra anticipare in modo affascinante, stimolante e attraente le sue stesse aspettative. Questo momento è un esempio di partecipazione sensoriale. Se il processo di apprendimento è concepito come il compimento di esperienze, assumono particolare rilevanza l'esperienza dell'estraneità e dell'alienazione, i momenti di stupore e di rottura della routine (cfr. Meyer-Drawe 2008; Rumpf 2008). La curiosità, l'incertezza e la sensibilità percettiva verso ciò che si manifesta lasciano spazio all'inatteso e al discostamento da idee prestabilite. Che insegnamento possiamo trarne per la pratica educativa?

È possibile fare esperienze simili anche al di fuori del museo? Quali altre possibilità ci sono per provare un atteggiamento aperto e attento e per allenare le proprie capacità percettive?

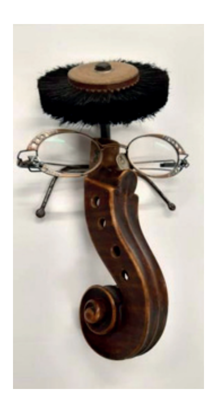
Quando le cose della vita quotidiana sono combinate tra loro in modo giocoso e/o insolito, nascono nuove prospettive e connessioni che oltrepassano la dimensione funzionale. Questa esperienza di percezione del proprio mondo in modo diverso e nuovo può anche permettere una visione diversa dell'apprendimento e dell'insegnamento, di studenti e di insegnanti e dei loro ambienti. Per prendere coscienza dei processi (educativi) e delle possibilità (di azione) alternative nella prassi pedagogica, ha senso allontanarsi di tanto in tanto da ciò che è familiare e dalle presunte certezze. In questo senso, l'arte può servire sia come oggetto che come modo di sensibilizzare la percezione:

> *"Quando ci lasciamo coinvolgere dai fenomeni estetici, impariamo a trattare con la pluralità, l'eterogeneità e le contraddizioni." (Brandstätter 2012: 179)*

Autori: Agnes Bube, Dennis Improda

Domande di riflessione

- Guardando le immagini, cosa vedete?
- Cosa riuscite a percepire?
- Come si manifesta ciò che percepite?
- In che modo la vostra percezione abituale è contrastata? Qualcosa vi irrita? E se sì, cosa?
- Cercate un approccio diverso alle cose della vostra quotidianità. Provate a creare una composizione insolita e/o un effetto di straniamento utilizzando diversi oggetti/frammenti.





Fotos: © A. Bube/D. Improda



Riferimenti bibliografici

Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021a): Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk'. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (8). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 67-89.

Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021b): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, 3, S. 64-73.

Ammann, Jean-Christophe (2007): Bei näherer Betrachtung. Zeitgenössische Kunst verstehen und deuten. Frankfurt am Main: Westend.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007): Ästhetik. Lateinisch-Deutsch übersetzt und herausgegeben von Dagmar Mirbach. Band (1). Hamburg: Felix Meiner.

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Bernfeld, Siegfried (2006): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Übersetzt von Barbara und Robert Picht, bearbeitet von Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Übersetzt von Günther Seib. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.

Brophy, Jere E./Good, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Herausgegeben von Dieter Ulich. München: Urban & Schwarzenberg.

Bube, Agnes (2018): „Nah am Werk" – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen. In: Erziehung & Unterricht 168, 5-6, S. 431-438.

Bube, Agnes (2020): Am Phänomen orientiert. Kunstvermittlung „Nah am Werk" und Vignettenforschung. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Hrsg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band (4). München: kopaed, S. 157-172.

Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink.
Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Auflage. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Band (19). Frankfurt am Main: Athenäum, S. 63-73.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Peterlini, Hans Karl (2019): Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ‚So-Seins '. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 41-60.

Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria: Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart:

J. G. Cotta'sche, S. 21-32.

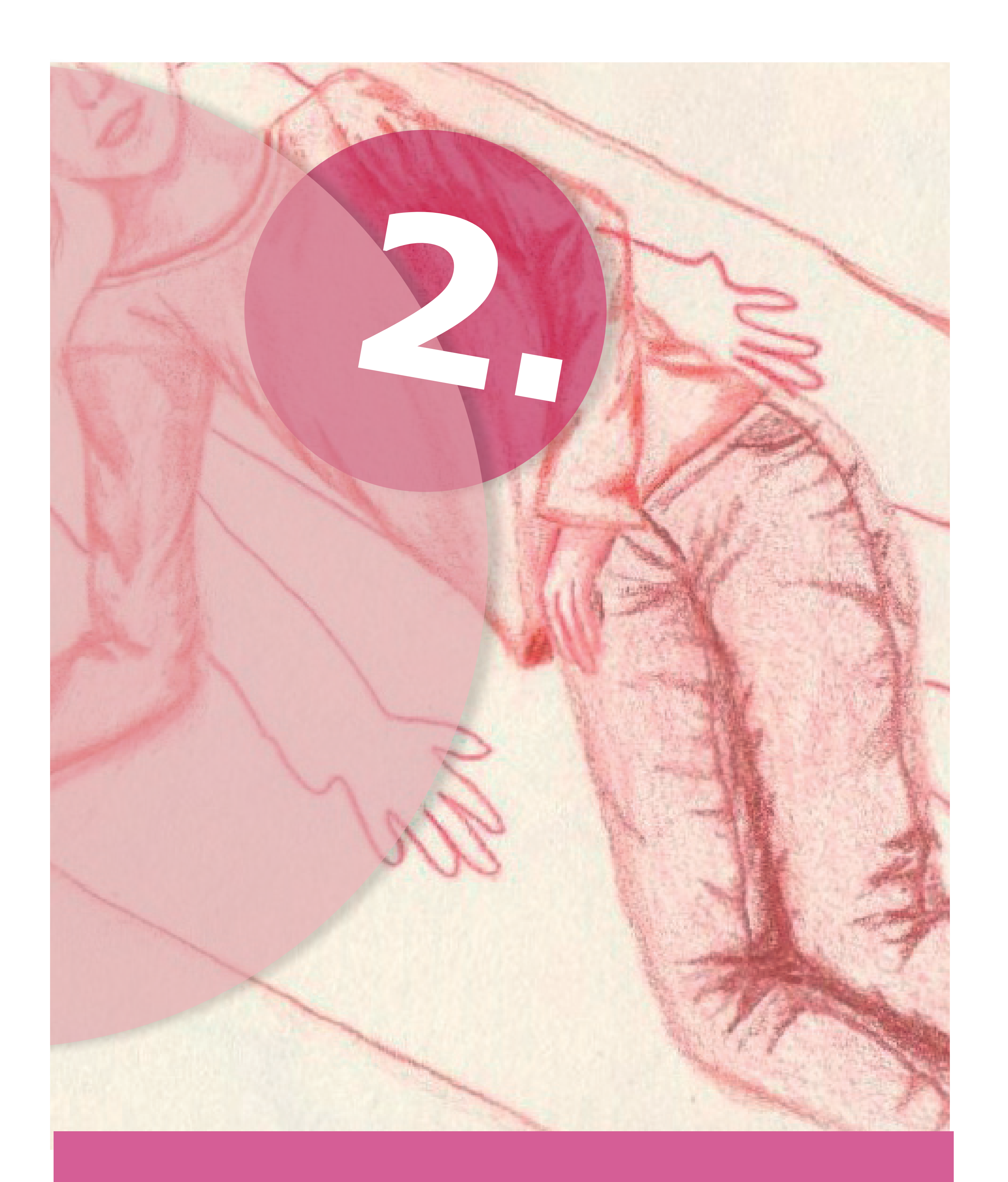
Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits' von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, S. 16-21.

Schürmann, Eva (2015): Wahrnehmung. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenke, Christoph/Pèrez, Germán T. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: diaphanes, S. 59-64.

Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. 5. Auflage. Stuttgart: Reclam.

Note





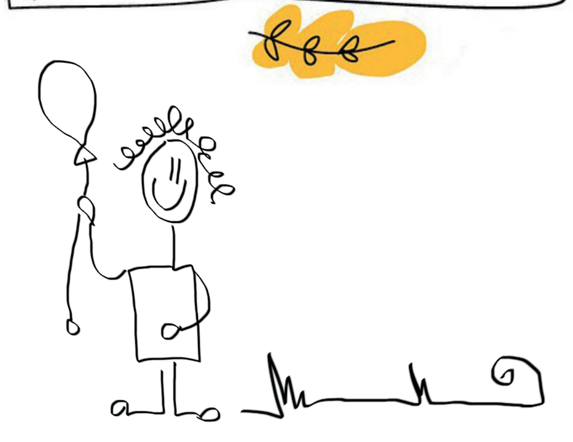
CORPO

La corporeità come nuova prospettiva

CORPO

La corporeità come nuova prospettiva





V

Vignetta: Fred, un'equazione e la signora Giese

Tocca a Fred risolvere un'equazione alla lavagna. 3,5+x=16,34. Con un ampio sorriso traccia una barra accanto al 16,34 e scrive -5. Sotto, annota x=11,34. "Come hai fatto?", gli chiede la signora Giese. "Meno cinque", risponde l'allievo senza esitazione. "Ma c'è scritto 3,5", gli fa notare la signora Giese, al che Fred si corregge sottovoce con un sorriso spento: "Certo, 13,29". La signora Giese abbassa la testa, la scuote, emette un sospiro e ordina: "Scrivi la sottrazione in colonna." Fred si gira verso la lavagna con un sorriso ormai irrigidito, si ferma, si rivolge di nuovo alla signora Giese e la guarda in modo interrogativo. "Come fai la sottrazione?" gli chiede lei bruscamente. Fred si gira nuovamente verso la lavagna con lo stesso sorriso pietrificato e rifà il calcolo. Dalla classe si leva un mormorio, si sente un fruscio di fogli, un rovistare negli astucci, mentre la signora Giese detta a Fred il calcolo da scrivere alla lavagna. Alla fine, Fred si gira verso la signora Giese e sussurra esitante: "12,84". "Sì, 12,84, allora per favore scrivilo", dice l'insegnante, rovesciando indietro la testa e alzando lo sguardo verso il soffitto. Fred scrive il risultato, dopodiché torna al suo posto con lo sguardo fisso sul banco e un sorriso pietrificato. (Mian 2019: 230)

Avete provato qualcosa leggendo la vignetta? Compassione, disagio, assenso, disapprovazione? Avvertendo una sensazione, le avete dato un nome? Durante la lettura, stavate riflettendo, oppure vi siete piuttosto fatti coinvolgere da quanto stava accadendo?

Merleau-Ponty (1966) mostra che noi reagiamo e rispondiamo a ciò che ci circonda, che ci accade, che incontriamo, anche prima di poterlo afferrare mentalmente o linguisticamente. Ad esempio, avvertiamo una sensazione ancora prima di poter dare un nome a ciò che proviamo leggendo la vignetta sopra riportata. Questa sensazione che non abbiamo ancora circoscritto o alla quale non abbiamo ancora attribuito un nome preciso ci pervade – sotto forma di un'emozione che cresce di intensità, o forse sotto forma di pelle d'oca – prima ancora che ce ne rendiamo conto. Se ciò che ci accade risulta irritante, se si trova al di fuori del perimetro di ciò che conosciamo e se non riusciamo ad afferrarlo perché inficia un assunto preesistente, siamo di fronte a ciò che Bernhard Waldenfels (2006) chiama un evento patico, un accadimento che può dare luogo a un'esperienza.

2.

Pathos e accadimento - una breve descrizione

"Qualcosa [diventa] visibile, udibile, percepibile sovvenendoci, colpendoci, attraendoci, ripugnandoci, sfuggendo alla nostra conoscenza e volontà, senza che tutto ciò sia attribuibile a un soggetto inteso come autore o portatore di azioni. [...] Tutto ciò che ci arriva e ci succede, lo definisco pathos nel senso di accadimento" (Waldenfels 2004: 39). Un'esperienza è qualcosa fuori dall'ordinario che si distingue per me dall'"ordinario", dal consueto, e si verifica senza che io la provochi. Tuttavia, sono io che ne faccio esperienza, perché il mio corpo mi espone a ciò che mi circonda e perché l'accadimento frantuma le mie esperienze e i miei assetti precedenti, tanto che si manifesta a me come qualcosa fuori dall'ordinario.

In fenomenologia, pathos e accadimento intesi come l'essere toccati dal mondo e dagli altri, da eventi ed esperienze, sono strettamente legati al concetto di corporeità. Già nel lavoro di Husserl e nell'elaborazione che ne fece Merleau-Ponty, il concetto del corpo vivente è il tentativo di pensare corpo (*Körper*) e mente non separatamente, ma intrecciati tra loro (cfr. Peterlini 2020: 130). Possiamo dunque avere un corpo, secondo l'accezione comune del termine, ma siamo un corpo vivente (*Leib*) in quanto esseri umani concreti che non possono essere divisi in corpo e mente o sentimento e ragione: "Io sono il mio corpo" (Merleau-Ponty 2004: 181). È attraverso il corpo vivente che l'uomo sperimenta il mondo; è attraverso il corpo vivente che il mondo gli accade intorno, come un "intreccio tra essere mentale ed essere fisico" (Meyer-Drawe 2000: 55). Secondo Waldenfels, il corpo vivente può anche essere considerato un "corpo animato" (Waldenfels 2004: 14) in cui razionalità ed emotività sono inseparabili. Il corpo vivente oltrepassa, trascende il corpo riuscendo ad esprimere sentimenti, ansie, speranze e aspettative.

"Il [mio] corpo vivente non è semplicemente un oggetto tra tutti gli altri oggetti, un complesso di qualità sensoriali tra altre qualità sensoriali; esso è un oggetto sensibile a tutti gli altri oggetti, che dà risonanza a tutti i suoni, che vibra con tutti i colori, che conferisce a tutte le parole il loro significato originale per il modo in cui le riceve." (Merleau-Ponty 1966: 276)

Rifacendosi a Husserl e Merleau-Ponty, Bernhard Waldenfels (cfr. 2000: 14), parla a questo proposito di diverse manifestazioni del corpo vivente: da un lato, il corpo vivente si manifesta come corpo (*Körper*) che esiste nel mondo come altri oggetti e si caratterizza per un certo peso, una certa estensione ecc.; dall'altro lato, il corpo esiste come veicolo che, ad esempio, ci permette di avere percezioni e di spostarci. Questo approccio mette in discussione la distinzione cartesiana tra pensiero (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*) che tuttora condiziona il nostro modo di ragionare e che classifica l'uomo come essere senziente in cui lo spirito (il pensiero) e il corpo sono separati uno dall'altro. Di conseguenza, "[noi] ci siamo trasformati in meri pensatori, le cose in mero pensiero e infine gli altri nell'impensabile", afferma Käte Meyer-Drawe (1999: 330) prendendo spunto da un pensiero di Maurice Merleau-Ponty e riferendosi a un lungo percorso che culmina nella considerazione secondo cui consideriamo noi stessi costruttori del mondo e il nostro cervello l'unica sede del suo significato (cfr. Meyer-Drawe 1999). La fenomenologia supera questo dualismo e tenta di ridefinire il corpo come corpo vivente che ha diversi modi di manifestarsi. Come esseri corporei ci muoviamo nel mondo, percepiamo altri esseri umani, animali, piante, oggetti, eventi, ed avvertiamo empatia con quanto percepiamo. Non siamo dunque corpi privi di sensazioni tra altri corpi, ma siamo in costante interconnessione con tutto quanto ci circonda, subiamo ed esercitiamo influenze.

"A questo punto dobbiamo respingere il pregiudizio che rende [per esempio] l'amore, l'odio o la rabbia 'realtà interiori' accessibili solo a colui che le avverte come unico testimone. Rabbia, vergogna, odio, amore non sono realtà psichiche nascoste al livello più recondito della coscienza dell'altro, bensì comportamenti o stili di atteggiamento visibili all'esterno. Sono su quel volto o in quei gesti, e non nascosti dietro di essi." (Merleau-Ponty 2000: 72)

Linguaggio corporeo - leggere la vignetta

Grazie alla nostra corporalità, siamo sensibili alle manifestazioni corporee come i gesti, le espressioni del viso, il modo di parlare, l'andatura. Forse il vostro corpo vi ha fatto avvertire questa sensibilità durante la lettura della vignetta riportata in apertura di capitolo. In quanto es-

seri corporei, la signora Giese e Fred sono per noi accessibili nelle loro manifestazioni corporee. Concentriamoci su Fred: il suo ampio sorriso all'inizio della vignetta così come la sua pronta risposta alla signora Giese possono essere letti come segni della certezza di aver risolto correttamente l'equazione. In seguito nella vignetta tale certezza si tramuta. Il suo sorriso, da ampio si fa spento, poi fisso, e infine appare come pietrificato. Il suo sorriso, il suo parlare sottovoce, il suo esitare, il suo sguardo, insomma tutto il suo corpo si esprime in risposta a una richiesta esterna e si rivela ai compagni di classe e ai lettori della vignetta in quanto corpo da loro percepibile in un determinato modo. Anche se Fred sembra sforzarsi nel tentativo di salvare la faccia, il suo volto ci parla a prescindere dalla sua volontà. Il corpo vivente e il suo linguaggio sfuggono al controllo della ragione – non abbiamo tutto sotto controllo. Il sorriso di Fred non si spegne mai del tutto ma cambia caratteristiche. Questa manifestazione corporea contribuisce a farci sperimentare una possibile sensazione avvertita da Fred. Non possiamo sapere se Fred ha effettivamente fatto l'esperienza che noi abbiamo condiviso. La sensazione effettivamente avvertita da Fred, ciò che si cela "dietro" alla sua storia, non ha importanza. Ciò che conta è l'esperienza che possiamo vivere tramite la vignetta grazie al legame corporeo, in modo da apprendere da questo esempio qualcosa di nuovo riguardo alle situazioni pedagogiche. Della vignetta si possono dare letture diverse, essa viene letta in modi diversi a seconda delle rispettive esperienze passate, del bagaglio culturale, delle abitudini interpretative, dei punti di riferimento teoretici impliciti ed espliciti. Le letture - vedi il capitolo "Vignetta" – non sono altro che proposte interpretative.

Come avete vissuto l'esperienza di Fred? Come vi appare l'insegnante? Qual è stata l'esperienza di altre persone intorno a voi? Ha suscitato sensazioni diverse?



Vignetta: Yanis e gli altri

Nell'ora di tedesco, gli alunni divisi in piccoli gruppi devono scrivere il riassunto di una leggenda. Yanis lavora con Marina, Daniel e Tim nel corridoio fuori dall'aula, secondo quanto richiesto dall'insegnante di tedesco, la signora Menge. Dopo un quarto d'ora, però, rientra nell'aula a passo veloce, si ferma un attimo, si guarda intorno finché non individua la signora Menge tra i piccoli gruppi che parlano sottovoce, e si dirige verso di lei con determinazione. "Posso lavorare da solo, per favore? Non voglio lavorare con gli altri", dice il ragazzo, in preda a una forte emozione, giocherellando con le dita e guardando in faccia l'insegnante. La signora Menge aggrotta le sopracciglia e chiede seria: "Perché non vuoi lavorare con gli altri?" Senza la minima esitazione, ma più lentamente e con lo sguardo rivolto in basso, Yanis risponde: "Lavoro meglio da solo". Le sopracciglia della signora Menge si distendono, mentre contrae la bocca e rivolge lo sguardo al disopra della testa di Yanis. Per alcuni secondi, fissa gli occhi su quel punto invisibile. Yanis, invece, rivolge lo sguardo al volto dell'insegnante e non lo distoglie più, finché la signora Menge torna a guardare Yanis, gli sfiora la spalla e dice: "Vieni, andiamo dagli altri." Insieme escono dall'aula. (Mian 2019: 193 segg.)

Testimonianza: esercizi per decentrare la percezione - dal mio mondo al mondo degli altri

Con Maria, una collega di lavoro, stiamo sfogliando una raccolta di vignette quando il suo sguardo cade sulla vignetta "Yanis e gli altri". Inizia a leggere e io con lei, seppur conosca già il testo.

Terminata la lettura, scuoto la testa e osservo che la vignetta non fa che descrivere una comune situazione scolastica che ho già vissuto varie volte lavorando in classe. Essendomi sempre comportata come la signora Menge, la vignetta non mi dice granché. Non capisco, dico, cosa abbia colpito l'autrice della vignetta e quale sia l'"esperienza co-esperita" (Peterlini 2016: 11) che desidera mettere in evidenza. Maria reagisce con stupore e dichiara di essere invece rimasta affascinata dalla vignetta in cui ha individuato una situazione particolare che non fa parte della sua routine didattica. Afferma di essere rimasta profondamente colpita dal comportamento dell'insegnante. Discorriamo lungamente della questione, confrontandoci sul cooperative learning e sulla competizione tra alunni, su Fröbel e Pestalozzi, sul ruolo dell'insegnante durante i lavori di gruppo, sulle nostre esperienze pratiche e sulle

2.

esperienze delle alunne e degli alunni. Si dovrebbero strutturare rigidamente i lavori di gruppo? Si dovrebbe mettere in discussione il nostro ruolo tradizionale attraverso forme di apprendimento sociali differenziate? I lavori di gruppo dovrebbero consentire di attuare strategie di problem solving rafforzando così l'attitudine a lavorare in gruppo? Quando è il caso di prevedere e programmare opportunità di lavoro individuale? Diamo poca o troppa attenzione alle esigenze degli alunni? In che modo e in quali circostanze aumenta la nostra attenzione? Da quale punto di vista osserviamo l'interazione tra apprendimento e insegnamento? In che modo viviamo le situazioni didattiche? Dopo la conversazione, ognuna riassume e formula per iscritto quanto ha ricavato dalla conversazione.

A titolo di esempio, riporto qui le riflessioni di Maria: "Sono una persona molto strutturata e organizzo le attività con precisione e con un'attenzione particolare alle dinamiche di gruppo della classe. Una volta avviata l'attività di gruppo, non accetto di buon grado le proposte di cambiamenti avanzate dagli alunni. Visto il mio modo di procedere, la vignetta ha avuto su di me quasi l'effetto di uno schiaffo morale. Ho colto la determinazione del bambino. Udivo il suo passo sostenuto avvicinarsi all'insegnante e sentivo che esprimeva un'intenzione forte e travolgente. Questo passo spedito rappresentava il suo desiderio e la sua volontà di lavorare da solo per poter dare il meglio di sé. La mano che giocherellava con le dita dell'altra mano mi trasmetteva la sua tensione e la sua agitazione ma anche la sua determinazione. Il suo sguardo che cercava e richiamava l'attenzione dell'insegnante esprimeva secondo me la serietà e l'importanza della sua richiesta. L'insegnante avvertiva tutto ciò, percepiva le vibrazioni. Anche se si è limitata a sfiorargli la spalla, mi sembra che quel gesto fosse un gesto di benvenuto e di accoglimento della sua richiesta. Ho davanti a me l'immagine di quei due che "vanno nella stessa direzione", sebbene io tuttora non sappia come l'insegnante abbia alla fine risposto alla richiesta del bambino. Di solito, la mia attenzione è tutta rivolta alla consegna, al progetto da svolgere. Bado innanzitutto alle parole. In questo caso, la serie di movimenti del corpo, di gesti e sguardi minimi mi ha offerto un approccio diverso all'altro perché ho dato il giusto valore alla corporalità, alle espressioni del volto, agli sguardi. È una dimensione che trascuro e di cui sono troppo poco consapevole."

(Cinzia Zadra)

Le nostre percezioni sono incorporate nelle nostre esperienze corporee e co-determinate da esse, come emerge anche da questa testimonianza. Vedere significa vedere a partire da un luogo, a partire dal mio corpo, che mi permette o mi preclude un punto di vista, una diversa prospettiva (Merleau-Ponty 1962: 67). Il modo in cui percepisco una cosa, in questo caso la vignetta, dipende quindi dalle mie esperienze precedenti: la testimonianza ci fa comprendere quanto le vignette possano essere lette in modo diverso. Ciò che inizialmente sembrava irrilevante a Cinzia ha davvero colpito Maria. Leggiamo dunque le vignette - così come leggiamo le situazioni reali - sulla base delle nostre esperienze. Il confronto con Maria ha poi permesso anche a Cinzia di ripercorrere le tracce di espressione corporea che erano arrivate immediatamente a Maria.

Siamo esseri senzienti e spesso manifestiamo le nostre emozioni senza rendercene conto. Che si urli o si sussurri, che si stia accasciati, a spalle curve o dritti come un fuso, che si rida di tutto cuore o si sorrida, che si squadrino gli altri con lo sguardo, ci si esprimerà sempre con il corpo. Il modo in cui l'altro accoglierà queste manifestazioni corporali non dipende solamente da noi, ma anche dall'altro, che le percepisce (come rabbia, imbarazzo, tristezza, obbedienza, gioia ecc.) in base al proprio corpo vivente e al proprio orientamento.

Il fatto che il nostro corpo vivente dica di noi più di quanto ci rendiamo conto emerge, ad esempio, nei momenti di paura. Per quanto ci sforziamo di reprimere la paura, gli altri potranno percepirla attraverso la connessione corporale e il proprio bagaglio di esperienze. La paura si manifesta attraverso il corpo prima ancora che ne prendiamo coscienza. Lo stesso vale per il rossore che affiora sul nostro viso quando ci vergogniamo. Come disse Gabriel Marcel rievocando Merleau-Ponty: ho un corpo, sono il mio corpo (cfr. Marcel 1986).

Autrici: Stephanie Mian, Cinzia Zadra

CORPO

La corporeità come nuova prospettiva

Spunti di riflessione

- Quali altre manifestazioni corporee riuscite a individuare nella vignetta riportata in apertura di capitolo?
- Cosa rivelano queste manifestazioni sul conto dei protagonisti?
- Che effetto/risonanza producono rispettivamente tali manifestazioni durante la lettura?
- Che tipo di esperienza fanno, secondo voi, i protagonisti?
- Avete avuto esperienze simili a quelle descritte?
- Come percepite i protagonisti? In quale altro modo potrebbero essere percepiti?

Riferimenti bibliografici

Marcel, Gabriel (1986): Leibliche Begegnungen. Notizen aus einem gemeinsamen Gedankengang. bearbeitet von Hans A. Fischer-Barnicol. in: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn, S. 15-46.

Merleau-Ponty, Maurice (1962): Phenomenology of Perception. New Jersey: The Humanities Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, herausgegen von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, band (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Merleau-Ponty, Maurice (2000): Sinn und Nicht-Sinn. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. in: Zeitschrift für Pädagogik 45, 3, S. 329-336. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5953/pdf/ZfPaed_1999_3_MeyerDrawe_Herausforderung_durch_Dinge.pdf [Zugriff: 23.07.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-einlassens im erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. erfahrungsorientierte Bildungsforschung, band (1). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Note



Note





VIGNETTA

La vignetta come strumento di riflessione

VIGNETTA

La vignetta come strumento di riflessione



A cosa serve una vignetta (nella pratica pedagogica)?

Il lavoro con le vignette cerca di sensibilizzare gli/le insegnanti all'importanza di un atteggiamento pedagogico di riguardo e attenzione che, come si diceva, accolga anche i momenti di irritazione e incertezza. In questo modo hanno la possibilità di emergere le competenze degli alunni che sono rimaste nascoste e che non rientrano nelle aspettative dell'insegnante né sono state stimolate dall'azione didattica. Un'attenta osservazione delle situazioni esperienziali apparentemente banali – ad esempio un presunto momento di disturbo – permette di modificare la propria percezione dei bambini e dei ragazzi e delle rispettive azioni. In questa prospettiva, agire in modo professionale non significa in primo luogo procedere in modo continuativo e con lo sguardo fisso sull'obiettivo ma piuttosto fermarsi con attenzione, osservare con sensibilità ed, eventualmente, rivolgere lo sguardo all'indietro per imparare. Questo tipo di approccio evidenzia come l'arte dell'azione pedagogica sia una risposta professionale alle complesse esigenze degli alunni che richiede e stimola delicatezza, attenzione e riguardo da parte degli attori pedagogici (cfr. Agostini 2020a).

Cos'è una vignetta?

Una vignetta è una descrizione densa ed esemplificativa di una situazione esperienziale (cfr. Meyer-Drawe 2012) e si propone di mettere in luce il significato generale di una particolare situazione concreta. Tuttavia, c'è qualcosa da imparare da una vignetta non solo per quanto riguarda la situazione concreta, ma anche al di là di essa. Oltre alla percezione e alla riflessione differenziata sulle situazioni pedagogiche esperienziali, la vignetta permette anche una sensibilizzazione all'azione pedagogica. Pertanto, non serve soltanto allo scopo di creare un inventario di momenti esperienziali e di generare conoscenza scientifica, ma rappresenta anche uno strumento di formazione e aggiornamento professionale (cfr. Agostini 2020b; Symeonidis/Papadopoulou 2020), ad esempio durante il tirocinio didattico o come risorsa per l'insegnamento e lo sviluppo delle scuole. Le vignette sono prodotte dall'esperienza co-esperienziale dei rispettivi autori, partendo dal presupposto che le esperienze possono essere condivise. Le esperienze possono essere condivise quando gli autori delle vignette fanno esperienza del vissuto dei protagonisti (cfr. Agostini 2020b).



Vignetta: Nicole, i 12 apostoli e Patrick

L'insegnante di religione, il signor Jakob, distribuisce delle schede e spiega la consegna: "In questo crucipuzzle si nascondono i nomi dei dodici apostoli. Colorateli, quindi scriveteli nelle righe libere accanto alla griglia." Appena ricevuto il foglio, Nicole prende in mano la penna, poi sente il professor Jakob che dice: "Scrivete a matita, in modo da poter cancellare." Immediatamente, ma senza fretta, Nicole ripone la penna e si mette a scrivere diligentemente nelle righe libere i nomi di quattro apostoli, senza badare al crucipuzzle. La punta della lingua si muove su e giù in un angolo della bocca socchiusa. Poi, più lentamente e con esitazione, annota anche i nomi degli altri apostoli, cercandoli via via nell'incrocio di parole. Compilate tutte e dodici le righe libere, Nicole prende delle matite e colora le lettere del crucipuzzle corrispondenti ai nomi. Solo una volta il tratto della matita oltrepassa il margine della griglia. La sua lingua si ferma brevemente mentre, accortasi dell'imperfezione, prende immediatamente in mano la gomma e cancella la piccola sbavatura. Mentre ripone la gomma, il suo sguardo si ferma su una fila di lettere già colorata. Riprende in mano la matita di quel colore e la sua lingua torna all'angolo della bocca. Ripassa la matita sulla fila di lettere calcando in modo da darle la stessa intensità delle altre file. Infine, si sente la voce del professor Jakob che dice: "Quando avete finito, discutetene con un compagno." Nicole gira il suo foglio in modo che Patrick, che prontamente si china verso di lei, possa leggere più agevolmente. Patrick guarda e colora, guarda e colora. Nicole, invece, è china sulla sua scheda e colora senza impedire a Patrick di guardare. La sua bocca è socchiusa, ogni tanto aggrotta le sopracciglia mentre cancella i nomi scritti a matita e li riscrive a penna. Finito il lavoro, sposta lo sguardo sulla scheda di Patrick. Anche lui ha trovato tutti i nomi e colorato le rispettive file di lettere. Dopo un ultimo sguardo alla scheda di Patrick, Nicole ripone le sue matite. (Mian 2019: 212)

Apprendimento e agire pedagogico - lettura della vignetta

La vignetta, che cita un esempio tratto dalla scuola secondaria di primo grado, inquadra una situazione riscontrabile quotidianamente in classe. In questo esempio, la consegna data agli alunni è di eseguire un esercizio su una scheda e di discuterne successivamente con un compagno. I due ragazzi sembrano trovare ognuno il proprio percorso di apprendimento che si discosta dalle istruzioni dell'insegnante. Siamo di fronte a un processo di apprendimento? E se sì, come si manifesta? Che conclusioni ne possiamo trarre per le nostre azioni pedagogiche?

Testimonianza: dall'apprendimento inteso come assenza di errori all'apprendimento inteso come sperimentazione, tentativo e scoperta

Durante le vacanze di Pasqua, ho invitato due colleghe della mia scuola a frequentare volontariamente un gruppo di lettura di vignette online. Una collega insegna lingue, l'altra materie pratico-creative. Noi tre, coprivamo l'intero arco della carriera, dal neo-insegnante al professore di lungo corso. All'epoca ero l'unico a sapere dell'esistenza delle vignette fenomenologiche. Negli incontri, di un'ora circa, non ho illustrato alle mie colleghe la teoria alla base di questi piccoli strumenti narrativi. Non ne vedevo la necessità, visto che ci concentravamo sullo scambio di impressioni, riflessioni ed esperienze. Per mettere in moto la comunicazione, ho condiviso sullo schermo la vignetta "Nicole e i 12 apostoli – e Patrick" e l'ho letta ad alta voce. Ho lasciato alle colleghe un attimo per digerirne il contenuto in silenzio, poi ho lanciato la prima domanda: cosa ci irrita e cosa ci colpisce?

Il primo intervento, immediato, ha rimarcato il fatto che Nicole non avesse seguito con precisione le istruzioni dell'insegnante per ciò che riguardava il modo di procedere, e che anche lo svolgimento da parte di Patrick non avesse soddisfatto la consegna, visto che si era limitato a copiare da Nicole. Secondo tutti e tre, inoltre,

VIGNETTA

La vignetta come strumento di riflessione

lo scambio auspicato dall'insegnante non era avvenuto. Se la prima valutazione ci trovava tutti e tre d'accordo, la nostra lettura del comportamento dei due alunni divergeva drasticamente. Mentre io consideravo Nicole una ragazzina diligente che si diverte a colorare, le mie due colleghe vi coglievano i tratti di un'alunna ambiziosa, quasi addestrata, mossa soprattutto dal forte desiderio di produrre una scheda perfetta grazie alla quale ottenere un bel voto. Anche per quel che riguarda Patrick, i nostri punti di vista non avrebbero potuto essere più diversi. Eravamo in tre, e vedevamo tre ragazzini diversi: chi un Patrick pigro che non ha voglia di fare l'esercizio da solo, chi un Patrick dislessico incapace di individuare le parole nascoste nel crucipuzzle, chi un Patrick insicuro che per il timore di fare errori aspetta di vedere la soluzione altrui piuttosto che rovinare la propria scheda e per giunta compromettere il suo voto di partecipazione. Sulla base delle nostre precedenti esperienze individuali come insegnanti, alunni/e e genitori, l'eterogeneità dei punti di vista ha permesso un confronto proficuo nel corso del quale, oltre a concepire nuove idee sulle metodologie atte a favorire le esperienze di apprendimento scolastico e condividere le situazioni vissute alleviando lo stress, abbiamo scoperto anche delle dialettiche che fino a quel momento erano rimaste nascoste alla nostra coscienza attiva. Ad esempio, siamo diventati consapevoli dell'esistenza di una cultura dell'errore - un termine calzante usato da una delle due colleghe - predominante in molte scuole che contrasta con il rendimento scolastico e con la gioia della scoperta, e abbiamo concordato che il concetto dell'"imparare per apprendere dall'errore" difficilmente trova spazio nel nostro approccio didattico. Ne abbiamo intuito il motivo ragionando su un altro fenomeno: ci eravamo ritrovati nel duplice ruolo dell'insegnante e dell'esaminatore, di fronte al quale, dal punto di vista degli alunni, occorre in primo luogo evitare gli errori. Abbiamo ipotizzato che se le/gli insegnanti potessero dedicarsi completamente al lavoro con gli alunni e le alunne e la verifica del rendimento fosse demandata a esaminatori esterni, l'insegnante si concentrerebbe sulla preparazione, il sostegno e l'incoraggiamento dei bambini e dei ragazzi. Questo farebbe sì che entrambe le parti remino nella stessa direzione per arrivare a un traguardo comune. Questo è solo uno dei tanti modelli di pensiero nati nel corso del nostro circolo di letture delle vignette, il che ci porta a chiederci quali conclusioni concrete io e le mie colleghe possiamo trarre dai nostri intensi incontri, visto che non è in nostro potere decidere di liberarci del nostro duplice ruolo istituzionale. Abbiamo convenuto, tuttavia, che il cambio di prospettiva reso possibile dalla vignetta di per sé non solo era stato emozionante e aveva arricchito il nostro bagaglio di esperienze ma aveva irrobustito il nostro rapporto con la professione, la nostra percezione di noi stessi e, indirettamente, anche la nostra autoefficacia in quanto pedagogisti.

(Vincent Schatz)



3.

Il concetto di intersoggettività ovvero intercorporeità

Le vignette catturano momenti percettivi ed esperienziali intersoggettivi che hanno colpito gli autori sul campo.

Si rimane colpiti di fronte a un qualcosa che scardina una procedura abituale o una categoria di comprensione, provocando un'irritazione da cui nasce un nuovo significato. Formulando questa esperienza coesperita per iscritto, l'autore trasferisce in un particolare testo narrativo, la vignetta, i momenti intensi di cui ha fatto esperienza e che quindi significano un apprendimento. Le azioni significative per la vignetta, le manifestazioni corporee, le atmosfere e gli stati d'animo sono espressi in modo esteticamente pregnante, ovvero in un linguaggio pregnante o sovraccarico di significato. Le vignette non hanno la pretesa di ricostruire a posteriori una situazione, né è necessario che restituiscano l'intero contesto della situa-zione. Esse si limitano a descrivere ciò che ha un effetto sollecitante, stimolante, attraente o repellente, ciò che precede aspettative precostituite. Le vignette evidenziano un modo diverso di comprendere il sé, il mondo e gli altri nell'esperienza dei discenti (cfr. Agostini 2020b).

Intercorporeità

La vignetta ha lo scopo di esplorare le esperienze intersoggettive. Ispirandosi a Käte Meyer-Drawe (2001: 11), gli autori di vignette partono dal presupposto che il mondo "tra" e quindi le esperienze tra ricercatori e partecipanti appartengono a questa intersoggettività. Il punto di riferimento per queste percezioni ed esperienze intersoggettive è il corpo vivente in quanto possibilità e realtà di tutte le esperienze. Il concetto di "intercorp-oralità" di Maurice Merleau- Ponty (1993) chiarisce che ho bisogno dell'altro estraneo che mi dia accesso a me stesso e pertanto alle mie esperienze (corporee). Pur non percependo le esperienze vissute dagli altri, l'osservatore ne percepisce le manifestazioni corporee.

Le espressioni corporee degli altri coinvolgono sempre chi le percepisce. Ciò significa che nel prodursi di un'esperienza comune gli altri rivelano un qualcosa che chi percepisce co-esperimenta con il proprio corpo. Da una situazione esperienziale condivisa, potenzialmente può nascere un significato sociale intersoggettivo che non è ascrivibile né esclusivamente a me né esclusivamente all'altro ma per esprimere il quale ho bisogno dell'altro. Le percezioni e le esperienze non possono essere definite in termini univoci o espressioni univoche. Poiché i concetti nascono da esperienze proprie del mondo della vita, anch'essi alla fine rimangono pregni di significato. Significa che esperiamo e conosciamo sempre infinitamente più di quanto possiamo pensare e dire. La vignetta trasferisce su un piano intersoggettivo questo sovraccarico di esperienza pregno di significato, senza circoscriverlo o catturarlo definitivamente.

La ricerca fenomenologica si basa quindi sul carattere intersoggettivo dell'esperienza. Ad esempio, trasferendosi idealmente nelle azioni narrate, i lettori di una vignetta possono verificare su sé stessi la plausibilità dell'esempio concreto. La validità di una vignetta sta tutta in questa trasferibilità che viene così messa alla prova (cfr. Agostini 2020b).

Le vignette, dunque, sono accompagnate da numerosi esercizi di osservazione e di ascolto capaci di avviare una percezione pedagogica professionalizzata che contrasta i "falsi" ideali di univocità. Lavorando con le vignette è consigliabile procedere in tre fasi, ovvero:

- partire dalla lettura condivisa di vignette selezionate;
- mettere per iscritto le esperienze fatte durante la lettura sotto forma di "lettura" della vignetta;
- infine, condensare in una vignetta situazioni esperienziali pregne di significato.

La terza fase è impegnativa e presuppone una previa sensibilizzazione della modalità di percezione.

VIGNETTA

La vignetta come strumento di riflessione



Come si scrive una vignetta?

"La vignetta invita a rivolgere lo sguardo alla quotidianità. Fa scoprire molte cose positive che altrimenti rimarrebbero nascoste e permette di cogliere la 'magia dell'insegnamento'."

(Feedback di un insegnante durante un laboratorio dedicato alla ricerca con le vignette).

La sfida particolare dello scrivere vignette consiste nell'accostarsi attraverso il linguaggio a ciò che non si palesa attraverso il linguaggio. L'attenzione è rivolta alle espressioni corporee, quindi non si concentra unicamente sull'espressione verbale e sulla prestazione cognitiva ma prende in considerazione anche forme di espressione come i movimenti, i gesti, gli sguardi, le interazioni, gli stati d'animo e le atmosfere intuibili dalle espressioni facciali, dai gesti, dalla tonalità, dal ritmo e dalla postura. Dell'espressione verbale occorre registrare non solo il "cosa" ma anche il "come".

Quali verbi restituiscono il tono di voce di chi parla e il suono percepito da chi ascolta? Allo stesso modo, è necessario fare attenzione alle traiettorie degli sguardi tra una persona e un oggetto o al modo in cui rendiamo linguisticamente le sfumature dei movimenti. Come incede l'alunna che esce dall'aula? Saltellando, trotterellando, sgusciando o sgambettando? Come si caratterizzano gli sguardi di un bambino oppure i movimenti della lingua di Nicole, l'alunna dell'esempio in cui compaiono Nicole, Patrick e il signor Jakob? Il focus è posto sulle esperienze in cui le aspettative dei discenti sperimentano un'irritazione. L'arte dello scrivere vignette consiste nel riuscire a rendere linguisticamente le esperienze in modo tale da permettere ai lettori di viverle ex novo (cfr. Agostini 2020b).

Seguendo queste linee guida, gli autori delle vignette registrano sul campo indicatori di esperienze che, una volta conclusa la raccolta dei dati, saranno rapidamente condensate in bozze di vignette o vignette grezze.

Dalla vignetta grezza alla vignetta finale - il processo di scrittura

1.	2.	3.	4.	4.1	4.2
Verbalizzazione – cogliere la percezione di una situazione e trasferirla per iscritto	Stesura della bozza della vignetta	Valutazione (orale/ collegiale)	Revisione della bozza	"Blackening out"	"Directors cut"
La verbalizzazione serve a mettere per iscritto le percezioni che portano in primo piano la partecipazione a un'esperienza e la propria risonanza con un'altra persona (ad esempio, il bambino o l'adolescente) o con un oggetto (ad esempio, una particolare cosa). Questo significa, come già detto, registrare l'esperienza co-esperita o i momenti percettivi ed esperienziali intersoggettivi che hanno colpito l'autore sul campo (ovvero nei setting di ricerca).	Possiamo definire la bozza della vignetta una prima versione di quella che sarà la nostra vignetta. Sia la bozza sia la versione finale dovranno rispondere in termini idealtipici a tre interrogativi. *Cosa succede?* Successione di eventi, fatti, azioni *Come succede?* Elementi patici, ovvero momenti che irritano o disorientano *Cosa colpisce?* Risonanza con ciò che succede; naturalmente i discostamenti sono ammessi o possono comunque rendersi necessari nel corso del processo.	La bozza della vignetta è presentata a un gruppo (di ricerca) ed eventualmente alle persone presenti alla situazione. Si procede quindi ad arricchire la bozza e a condensarla linguisticamente. Nel corso della valutazione, i partecipanti sono invitati a descrivere la situazione dal loro punto di vista, rispetto al quale prevale comunque la percezione data dall'autore, visto che quella descritta è una loro esperienza intersoggettiva. In questa fase è possibile aggiungere o correggere informazioni sul contesto o discorsi diretti. L'obiettivo della valutazione non è una ricostruzione completa della situazione esperienziale nel senso di una ricerca della "verità" ma una ricerca di una maggiore precisione nell'espressione linguistica e nel riferire il contesto esperienziale.	Nella fase della revisione si cerca in primo luogo di rendere più pregnante la descrizione del significato esperienziale percepito nella situazione. Occorre dunque vagliare attentamente le parole. È importante tener presente che non si tratta di mettere in evidenza (point out) quanto di richiamare l'attenzione (point to) su ciò che si è percepito e co-esperito. Una volta conclusa la revisione intersoggettiva, si potrà procedere a finalizzare la vignetta.	A fare da sfondo a questa fase è la domanda se vi siano passaggi non (strettamente) indispensabili per la comprensione della vignetta. In questo modo si mette a fuoco il contenuto essenziale della scena esperienziale. Dunque, si fa chiarezza da un lato sulla parte di descrizione che va persa, dall'altro sulle parti che possono essere omesse per aumentare la pregnanza dell'esperienza, rispondendo a domande di questo tipo: L'atmosfera rimane co-esperibile? È presente il momento della co-affezione? È possibile immedesimarsi nella situazione? Ci sono passaggi letterari che è possibile eliminare?	Ascoltate le proposte di aggiunte o tagli al testo avanzate nelle fasi precedenti, l'autore/l'autrice della vignetta agisce alla stregua di un regista che valuta attentamente gli elementi da inserire nella vignetta e il modo in cui formularla. La scelta di parole, frasi e passaggi da usare per esprimere le atmosfere e quanto è stato (co)esperito, percepito e udito, serve a rendere più vivido il racconto. Particolare attenzione andrà rivolta al linguaggio del corpo. La vignetta dovrà essere apparentemente di facile lettura ma allo stesso tempo dovrà trasmettere la complessità della situazione che andrà svelata. (cfr. Schratz/Schwarz/ Westfall- Greiter 2012: 37).

(cfr. Thielmann 2020: 70-76)

VIGNETTA
La vignetta come strumento di riflessione

Spunti di riflessione

Di seguito sono elencate una serie di domande utili sia per la scrittura delle vignette che per la riflessione sui momenti esperienziali.

1) Prospettiva sulle percezioni o esperienze:

- Percezioni ed esperienze sono descritte in modo condivisibile e co-esperibile, tanto che il lettore viene "risucchiato" dalla vignetta?
- È garantita la molteplicità di significati della vignetta?
- Il testo contiene parole che suggeriscono un'interpretazione univoca e contrastano con l'obiettivo di una molteplicità di significati della vignetta?

2) Condensazione linguistica:

- L'accento è posto sulla descrizione?
- L'autore è riuscito a evitare una metaprospettiva esplicativa e una condensazione interpretativa?
- Gli elementi preriflessivi e riflessivi, quelli precisi e quelli pregnanti sono distribuiti in modo tale che la descrizione dei momenti di coinvolgimento e corporei risulti concreta, chiara e densa?

3) Valore informativo:

- È garantito il criterio di esemplarità della vignetta?
- La rappresentazione è redatta in modo tale che i lettori possano beneficiarne in termini di apprendimento o conoscenza?
- I lettori possono imparare qualcosa di nuovo dalla vignetta?
- La vignetta è adatta a "stravolgere" ciò che ci è familiare e ciò che apparentemente è scontato?

Dove si può scrivere una vignetta?

In qualsiasi area di lavoro pedagogico

La ricerca sulle vignette parte dall'idea che le informazioni sui risultati dell'apprendimento non sono sufficienti per valutare l'efficacia e la produttività della prassi pedagogica. Per gli attori pedagogici che operano in istituzioni pedagogiche, le vignette rappresentano uno strumento proficuo di affinamento dell'attenzione dalla prospettiva dell'apprendimento e di messa a fuoco delle sfaccettature pedagogiche dei processi di insegnamento e apprendimento. Basti pensare, ad esempio, alla scuola, alle strutture per i giovani, alle istituzioni sociopedagogiche oppure alle proposte della formazione degli adulti e dell'educazione permanente.

Nella formazione di insegnanti ed educatori

Nella professionalizzazione dei (futuri) insegnanti o attori pedagogici, la riflessione su azioni e conoscenze didattiche e pedagogiche assume un ruolo centrale (Helsper/Tippelt 2011). La scrittura delle vignette rappresenta un modo particolare di osservare, ascoltare e cogliere con l'intuito le esperienze dei discenti nella scuola dell'infanzia, nelle scuole, nelle università, nei tirocini nonché nei percorsi di formazione e perfezionamento presso le istituzioni dell'istruzione terziaria. Le vignette agevolano le studentesse e gli studenti a sviluppare un atteggiamento di ricerca e di insegnamento riagganciandosi alle loro esperienze, agli eventi che li coinvolgono, senza che vi sia la possibilità di prevederli o programmarli, oppure che li irritano, li rendono perplessi, li disorientano e li portano ai limiti dell'autoefficacia.

Forse nasce proprio da qui la questione della gestione del rapporto troppo spesso sbilanciato tra teoria e pratica: una questione continuamente sollevata dagli studenti e dalle studentesse all'università e che li/le accompagna durante gli anni di studio e anche in seguito, nell'esercizio della professione. Inserito all'interno degli anni di formazione, il lavoro con le vignette può contribuire alla costruzione di conoscenze professionali orientate alla pratica che permetteranno ai/alle futuri/e insegnanti di identificare rapidamente e mettere in pratica strategie di azione adeguate alla situazione. Le vignette portano gli studenti e le studentesse a confrontarsi fin da subito con la prospettiva dell'apprendimento, in modo da renderli consapevoli dell'effetto formativo che le esperienze esercitano sugli alunni (cfr. Schratz 2020).

"Cosa ho imparato? Di fronte ai momenti di irritazione, occorrono dominio di sé e coraggio per mantenere un atteggiamento disponibile nonostante il rifiuto interiore. Lo si capisce dopo essersi confrontati con un gran numero di significati potenziali e margini di interpretazione che senza quell'irritazione, probabilmente sarebbero risultati molto più 'piatti'." (Feedback da un laboratorio dedicato alla ricerca con le vignette.)

Nelle istituzioni educative

Le vignette sono anche utilizzate nel campo dell'innovazione didattica e scolastica. Insegnanti e dirigenti possono ricavarne una visione ampliata o rinnovata dei processi di apprendimento e formazione. Inoltre, le vignette stimolano gli attori pedagogici a riflettere sulle possibilità di azione in istituzioni, gerarchie e contesti di potere, ricavandone una crescita personale. Lo stesso vale per i dirigenti e le istituzioni di altre aree pedagogiche.

Essendo descrizioni pregnanti di esperienze scolastiche, le vignette si pongono in stretta relazione con la pratica didattica. In quanto dati basati sull'esperienza, esse possono contribuire allo sviluppo professionale nella pratica pedagogica e sostenere i processi decisionali nelle scuole (Agostini/Mian 2019). In questo modo, creano uno spazio per i processi di negoziazione comunicativa (ad esempio, il peer learning tra docenti e il feedback basato sull'esperienza) e i processi di garanzia della qualità (revisione dei curricula, autovalutazione) nelle istituzioni. Le vignette svolgono anche la funzione di archivio a cui ricorrere nella valutazione scolastica e didattica e in quanto tali trovano applicazione come strumento di valutazione nel quadro del programma OCSE "Innovative Learning Environments" (cfr. Westfall-Greiter/ Dienhofer 2017). I dati raccolti attraverso le vignette possono quindi indicare opportunità di formazione rilevanti per scuole e insegnanti.

La lettura condivisa delle vignette finalizzata al confronto collegiale sul potenziale di co-esperienza dei momenti esperienziali per un'azione pedagogica attenta assume un ruolo rilevante anche nelle comunità di apprendimento professionale. Attraverso di essa, le/gli insegnanti possono condividere le esperienze fatte in classe per esplorare l'apprendimento in tutte le sue sfumature, identificare e analizzare criticamente la situazione effettiva e quella desiderata e quindi contribuire al percorso di sviluppo scolastico e didattico specifico dell'istituzione.

Nello spazio sociale

Le vignette sono funzionali alla percezione e alla riflessione sui processi di negoziazione e scambio tra individuo e società, tra uomo e mondo: come si posiziona la persona nello spazio sociale, in che modo si assicura la partecipazione, come vive l'esclusione, come studia e si forma in risposta alle sfide sociali ed economiche? Su questi argomenti si possono redigere vignette in qualsiasi luogo, che ci si trovi alla fermata dell'autobus, in stazione, su una piazza, in un negozio, a una mostra o tra gli spettatori di uno spettacolo di arti performative come il teatro forum o di una performance artistica.

Autori:
Evi Agostini, Nazime Öztürk, Susanne Prummer, Vincent Schatz, Vasileios Symeonidis, Anja Thielmann



Riferimenti bibliografici

Agostini, Evi (2020a): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, Evi (2020b): Fünf Antworten von Evi Agostini (Universität Wien) auf Fragen der Studentin Wiebke Rolfs (Universität Bremen) zur Vignettenforschung. Digitale Lehr- und Lernplattform, Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik, Universität Bremen. https://blogs.uni-bremen.de/ikfklehre/schreiben/ [Zugriff: 12.04.2021].

Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2019): Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 23, 3, S. 25-30.

Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft), 57. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professinalitaet.pdf [Zugriff: 12.04.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Merleau-Ponty, Maurice (1993): Die Prosa der Welt. Herausgegeben von Claude Lefort, aus dem Französischen von Regula Giuliani, mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels. 2. Auflage. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3. unveränderte Auflage. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Vorwort. In: Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 11-15.

Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen: Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: VS Springer, S. 123-140.

Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Symeonidis, Vasileios/Papadopoulou, Vassiliki (2020): I mathisi os empeiria: Mia fainomenologiki proseggisi stin ekpaideutiki ereuna me ti xrisi vignettwn [Ein phänomenologischer Ansatz innerhalb der Bildungsforschung veranschaulicht am Beispiel von Vignetten]. Educational Review 37, 70,

S. 143-158. https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9690 [Zugriff: 12.04.2021].

Thielmann, Anja (2020): Von der Wahrnehmung zur Vignette. Wie Vignetten leibliche Wahrnehmungen und intersubjektive Erfahrungen in Sprache ‚übersetzen'. In: Peterlini, Hans Karl/ Cennamo, Irene/ Donlic, Jasmin (Hrsg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 65-80.

Westfall-Greiter, Tanja/Dienhofer, Helga (2017): From Evidence-Based to Evidence Generating Practice: Implications for Education Research in the Context of Innovation. In: Ammann, Markus/ Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (3). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 77-94

.

Note



Note



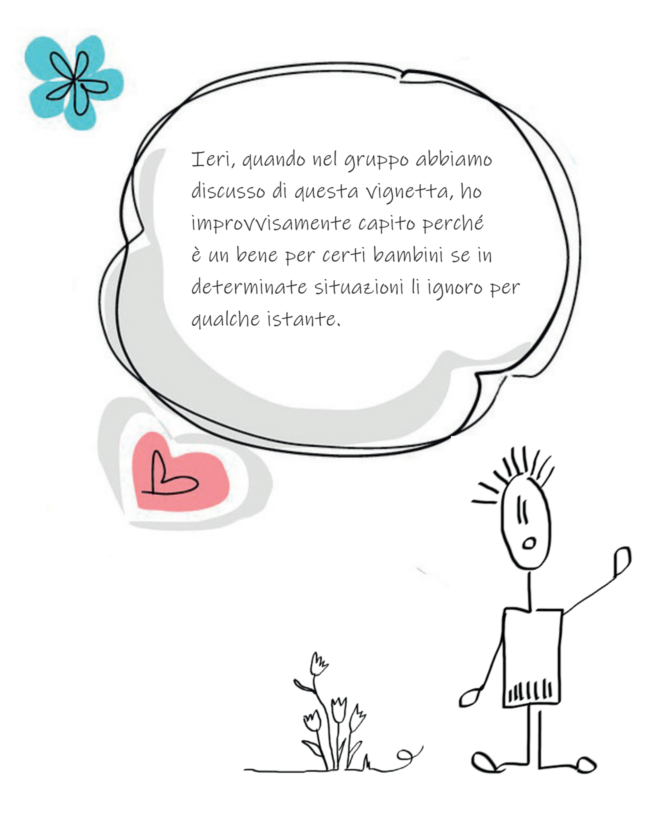


APPRENDIMENTO

L'apprendimento nell'agire pedagogico

APPRENDIMENTO

L'apprendimento nell'agire pedagogico





In senso lato, le vignette riguardano i processi di apprendimento e le esperienze formative, tra cui rientra anche l'apprendimento degli stessi educatori che attraverso le vignette possono percepire l'azione pedagogica e riflettere su di essa. Il lavoro del pedagogista, che si tratti di assistenza all'infanzia, lavoro con i giovani, insegnamento scolastico, formazione permanente o lavoro sociale, non è un agire monodirezionale. Esso si inserisce in un processo di apprendimento condiviso con coloro ai quali il lavoro pedagogico è dedicato.

A scuola, ad esempio, l'insegnamento e l'apprendimento si condizionano a vicenda. Le lezioni degli/delle insegnanti sono finalizzate all'apprendimento da parte degli alunni, il quale coinvolge però anche i docenti. Ogni sequenza dell'insegnamento o dell'apprendimento può offrire alle/agli insegnanti un'opportunità di imparare. Di questo rapporto di reciprocità non si ha sempre consapevolezza; tuttavia, vi risiede un grande potenziale di professionalizzazione se l'insegnante lo percepisce e ne fa oggetto di riflessione. Ciò che l'insegnante impara acuendo e affinando la percezione e la riflessione su insegnamento e apprendimento o sulle interazioni in altri campi pedagogici entra a far parte del suo bagaglio di professionalizzazione. Potremmo dire che l'azione e l'apprendimento pedagogici sono tra loro intrecciati in un processo che riguarda non solo le persone direttamente interessate ma anche il loro contesto, sia esso una scuola, un'istituzione educativa o un'organizzazione nel campo della formazione.

Prospettiva dell'apprendimento e prospettiva dell'insegnamento

Michael Schratz (2009) ha coniato il doppio concetto di prospettiva dell'insegnamento (*lehrseits*) e prospettiva dell'apprendimento (*lernseits*). Per prospettiva dell'insegnamento si intende che, ad esempio, l'insegnante compie un'azione didattica fornendo materiali, spiegando, ponendo domande ecc., a partire dall'ipotesi che queste azioni attivino e sostengano l'apprendimento degli alunni. Per prospettiva dell'apprendimento si intende invece l'apprendimento stesso, che coinvolge sia il docente sia gli alunni e che non è determinato unicamente dall'azione didattica, ma può divergere da essa se non addirittura sottrarsi ad essa. Spostarsi sul lato discente significa, per l'insegnante, rivolgere la propria attenzione all'apprendimento stesso, al modo in cui si manifesta. Ciò presuppone una momentanea sospensione dell'azione didattica e pedagogica che permetta di percepire gli alunni, i bambini, gli adolescenti con uno sguardo nuovo che non ha più fiducia solo negli strumenti della prospettiva dell'insegnamento. Nelle vignette, questo atteggiamento può essere riconosci-

bile da un sorriso, un annuire della testa, una domanda o dalla disponibilità ad ascoltare una spiegazione. "Tra discenti e docenti succede qualcosa" (Peterlini 2016: 105). Secondo questa concezione, l'apprendimento non è solo guidato dalla prospettiva dell'insegnamento, né è attribuibile esclusivamente alla prospettiva dell'apprendimento. Esso è un evento interazionale tra gli attori pedagogici, il discente, le nozioni da trasmettere e le relative consegne, le condizioni sociali ed economiche da cui è accompagnato e le esperienze pregresse di tutte le persone coinvolte. Di conseguenza, la fiducia nella fattibilità didattica o pedagogica dell'apprendimento si affievolisce. Il fatto che chi apprende sia interessato a qualcosa, ad esempio, "è solo una speranza, un'intenzione, un tentativo dalla prospettiva dell'insegnamento che si deve però realizzare dalla prospettiva dell'insegnamento" (ibid.: 178). Ciò comporta anche uno sgravio per la prospettiva dell'insegnamento, visto che l'apprendimento non rientra più nella responsabilità dei docenti e degli attori pedagogici. Il lavoro con le vignette è quindi volto a sviluppare percezione e riflessione su quanto accade dalla prospettiva dell'apprendimento. Le diverse interpretazioni aprono spazi potenziali alla percezione e all'azione pedagogica che possono arricchire il repertorio di insegnanti ed esperti (cfr. Agostini/Schratz/Risse 2018).

L'approccio della ricerca sulle vignette considera la professionalizzazione un ampliamento delle possibilità di percezione e di azione. Così come gli alunni, i bambini, gli adolescenti o gli adulti in formazione, anche i/le professionisti/e dell'educazione non mettono in primo piano i presunti deficit bensì le potenzialità. Essi sono esposti alla contrapposizione tra le abitudini e le nozioni a loro familiari da una parte e le nuove esigenze e possibilità di azioni alternative dall'altra. Ciò può causare disorientamento e irritazione.

"Da questo punto di vista, l'apprendimento inizia nel momento in cui ciò che ci è familiare non funziona più e non abbiamo ancora a disposizione un'alternativa." (Meyer-Drawe 2012: 15)

Questo principio della negazione – secondo cui, per essere disponibili a imparare cose nuove, occorre sempre rinunciare in parte a ciò che ci è familiare o comunque metterlo in discussione – non è da mettere sullo stesso piano di esperienze negative che portano all'apprendimento. Può succedere, ad esempio che un bambino che scottandosi con una piastra del fornello impari a non appoggiarvi più la mano. Tuttavia, per negazione possiamo anche intendere il fatto che le esperienze negative sono "negate" nel senso di deluse, ad esempio quando un pedagogista percepisce nelle persone a lui affidate qualità che finora non aveva notato, oppure se un pedagogista impara ad avere fiducia in sé stesso in situazioni in cui prima questa fiducia gli mancava.

L'apprendimento così inteso richiede e promuove un atteggiamento pedagogico aperto all'avventura di nuove prospettive e opzioni di azione. Un tale atteggiamento può fornirci gli strumenti per rispondere via via alle nuove sfide, per ampliare la nostra percezione a cognizioni più ampie e per tentare ciò che finora non abbiamo tentato. Si tratta di rivolgere consapevolmente la propria attenzione agli alunni, alle cose e alle rispettive situazioni. Chi osserva è colpito da determinati momenti, fenomeni o eventi. I momenti patici, ovvero i momenti emotivamente stimolanti e incontrollabili che ci sorprendono, ci commuovono, ci irritano e ci sfidano, svolgono in questo un ruolo essenziale. Le relative manifestazioni possono essere di vario tipo: dal gioioso stupore al giubilo che scalda il cuore, dall'irritata perplessità al disorientamento.



Vignetta: Sascha e la signora Sommer

La classe è seduta in cerchio. Scandendo con cura le parole, Sascha legge ad alta voce le istruzioni del compito scritte alla lavagna: "A cosa dobbiamo fare attenzione per preparare un cartel..." Arrivata alla parola "cartellone", Sascha incespica. Ritenta più volte, senza riuscire a pronunciare correttamente la parola cartellone. Alza le spalle, chiude gli occhi e riprova: "car... no... carte ...". "Vuoi dividere la parola in sillabe" chiede con calma l'insegnante, la signora Sommer. Guardando l'insegnante, Sascha annuisce. Esitante prende in mano il pennarello, si avvicina alla lavagna e traccia degli archetti in corrispondenza delle sillabe. Tornata al posto, comincia di nuovo a leggere il quesito. Questa volta, riesce immediatamente a pronunciare la parola cartellone. Sorridendo si rivolge all'insegnante e a bassa voce ripete: "cartellone". (Anderegg, inedito)

APPRENDIMENTO
L'apprendimento nell'agire pedagogico

Testimonianza: un vuoto che crea incertezza

Fu un momento toccante e, senza sapere perché, mi fu subito chiaro che da quel momento sarebbe nata una vignetta. Senza chiedermi che cosa, di preciso, mi avesse colpito, scrissi la bozza della vignetta nel mio diario di ricerca e la rielaborai diverse volte la sera stessa e poi, assieme al gruppo di ricerca. Ancora oggi avverto la sensazione corporea che provai mentre ero seduto nel cerchio con la classe e guardavo Sascha leggere ad alta voce. Solo a distanza di tempo mi si chiarì che cosa mi avesse colpito di quella situazione. La mia percezione cambia a seconda della lettura che do alla vignetta. Una possibile lettura è lo stupore per la calma e la compostezza di Sascha, ma anche della classe e dell'insegnante di fronte all'iniziale incespicare nella parola "cartellone". Sembra che nella classe vi fosse una cultura per cui ogni tanto si può fallire e agli alunni sono concessi il tempo a loro necessario e un sostegno mirato. Tornando con la memoria ai tempi in cui insegnavo, ricordo che spesso trovavo difficile assistere passivamente a momenti del genere. Probabilmente sarei intervenuto prontamente per evitare a Sascha l'imbarazzo di quel fiasco. Eppure – è in questi termini che oggi leggo la vignetta – non c'era motivo di sentirsi imbarazzati. Forse il non voler accettare il fallimento ha a che vedere molto più con me che non con gli alunni. Come insegnante, è molto più facile gestire i momenti di successo, mentre il fallimento apre un vuoto che crea incertezza. Forse è per questo che l'ultima frase della vignetta mi colpisce particolarmente: rivolto all'insegnante, Sascha ripete a bassa voce, ma in modo percepibile, la parola "cartellone". Qui non si manifesta un fallimento, bensì un successo.

(Niels Anderegg)

Gli effetti degli interventi pedagogici non possono essere pianificati, ma sono sempre visibili e realizzabili solo a posteriori. Per esempio, non era prevedibile per la signora Sommer, l'insegnante di Sascha, che Sascha avrebbe avuto difficoltà a leggere la parola ad alta voce. Le studentesse e gli studenti non avrebbero avuto difficoltà a leggere la parola "cartellone" e il loro intervento poteva quindi essere pianificato solo in misura limitata. Sarebbe stato anche concepibile che gli altri alunni nella situazione si mettessero a ridere, che disegnare sui fogli di sillabe non aiutasse Sascha o che lei reagisse all'inciampo con rabbia o tristezza. I pedagogisti devono cercare risposte e prendere decisioni in situazioni concrete e complesse. Non ci sono risposte pronte, ma è necessario un esame riflessivo delle proprie esperienze.

Questo vale anche per gli sforzi di professionalizzazione. Lavorare con le vignette non significa uno sviluppo mirato, ma un apprendimento come esperienza e una riflessione su di essa.



Spunti di riflessione

- Quale momento della vignetta vi colpisce? Perché?
- Immedesimatevi nei vari personaggi: Cosa avvertite?
- Come è possibile vivere momenti come questo nella quotidianità scolastica?
- Quale potrebbe essere il vostro contributo come pedagogisti?
- Avete fatto esperienze simili nella vostra quotidianità lavorativa?



4.

Lo sviluppo professionale dei pedagogisti attraverso l'apprendimento come esperienza

Il termine professionalizzazione designa il perfezionamento di conoscenze, abilità e attitudini che sono costitutive di una professione e si basano su risultati scientifici. In sostanza, si tratta di un percorso di apprendimento che si realizza, da un lato, sottotraccia e in modo non mirato nella quotidianità lavorativa e, dall'altro lato, in modo consapevole attraverso la riflessione e il ricorso al sapere scientifico. Sul piano della professionalizzazione dei pedagogisti, il lavoro con le vignette presenta tre tipi di potenzialità.

A. Il potenziale della percezione

Una percezione sensibilizzata e differenziata è di grande importanza per qualsiasi lavoro pedagogico. Le nostre percezioni hanno una base sensoriale e sono allo stesso tempo condizionate dalle nostre esperienze pregresse attraverso pratiche economiche, sociali e culturali. Le vignette aprono la porta a nuove possibilità di percezione rivolgendo particolare attenzione alle espressioni corporee.

B. Il potenziale della co-esperienza

In termini fenomenologici, la co-esperienza è la capacità dell'uomo di fare esperienza degli altri come sperimentatori, come afferma Ronald D. Laing (cfr. 2015: 12). Poiché possiamo osservare il comportamento ma non le esperienze, senza co-esperienza rimarremmo ciechi uno rispetto all'altro. Infatti, non potremmo sapere se il comportamento osservato sia un'esperienza e se sì, di che tipo. La ricerca sulle vignette fa leva su questo potenziale e permette ai pedagogisti di sviluppare empatia nei confronti delle persone ad essi affidate.

C. Il potenziale dell'apertura

Apertura significa non avere pregiudizi nell'avvicinarci a coloro che sono affidati alle nostre cure pedagogiche e non aggrapparci alle nostre stesse ipotesi. La scrittura delle vignette promuove un atteggiamento di questo tipo e allo stesso tempo lo pretende: guardando, ascoltando e avvertendo ciò che si rivela e attira (colpisce) l'attenzione alleniamo la nostra percezione sensoriale. La lettura e la riflessione discorsiva condivisa sulle vignette sono il passo successivo: aprono nuove prospettive e possibilità di azione.

Lo sviluppo professionale delle organizzazioni attraverso l'apprendimento come esperienza

Lavorando in un'organizzazione, i pedagogisti di solito condividono con i colleghi la responsabilità di una classe o di un gruppo. Professionisti di campi diversi vi lavorano in forma cooperativa, ciascuno con le proprie competenze specifiche, per sostenere insieme i discenti. Quindi, oltre allo sviluppo professionale degli individui, è necessario che anche l'organizzazione stessa segua un percorso di apprendimento. Questo per tre ragioni:

A. Il potenziale del contesto

Le organizzazioni formano il contesto nel quale gli educatori operano. Questo contesto fatto di cultura, atteggiamenti, strutture e molto altro ancora può essere più o meno favorevole al lavoro dei pedagogisti. È quindi essenziale che anche il contesto si evolva e si adatti alle questioni e alle sfide da affrontare.

B. Il potenziale della cooperazione

La cooperazione tra professionisti può assumere diverse forme. Affinché tale cooperazione sia il più possibile favorevole all'apprendimento, è necessaria una stretta collaborazione basata sulla fiducia, che non solo regoli le questioni organizzative in modo amichevole, ma permetta anche discussioni controverse su questioni pedagogiche. Anche in presenza di interpretazioni divergenti, il confronto produttivo con le vignette può dare luogo a uno scambio su visioni e atteggiamenti che promuove l'apprendimento del gruppo e dell'istituzione.

C. Il potenziale dell'apprendimento organizzativo

L'apprendimento - anche da parte di organizzazioni e gruppi – si realizza attraverso le sfide e i quesiti posti dalla pratica pedagogica. Esso può essere stimolato da una cultura dello scambio, del confronto e della responsabilità condivisa all'interno di istituzioni e gruppi. Esercitarsi a confrontarsi sul proprio lavoro pedagogico è utile per trovare risposte alle sfide pedagogiche. Il lavoro con le vignette lette e interpretate in modi diversi può contribuire a ridurre l'ansia di non essere all'altezza della situazione e il timore di non riuscire, favorendo la responsabilizzazione collettiva.

La leadership pedagogica – l’impatto del moltiplicatore

Se messa a frutto in modo sistematico per l’intera organizzazione, la professionalizzazione dei pedagogisti può accrescere la qualità del lavoro per tutte le persone coinvolte. In questo modo, l’azione del singolo assume una portata collettiva. Infatti, il singolo pedagogista non agisce a titolo personale. Al contrario, si promuovono e si mettono a frutto sistematicamente le diverse competenze del gruppo sulla base di una concezione (pedagogica) comune che orienta senza tuttavia togliere libertà al singolo. L’idea del moltiplicatore coglie questa proposta: gli individui sviluppano competenze specifiche e le condividono con i colleghi. Per quanto convincente, questo schema è difficile da implementare nella pratica. I moltiplicatori, infatti, si scontrano con tre tipi di difficoltà.

La leadership degli/delle insegnanti

Numerosi moltiplicatori sono messi in difficoltà dal fatto che il loro ruolo e la loro funzione sono poco chiari: non basta dire loro “fai pure”. I moltiplicatori sono docenti leader o dirigenti. Sono insegnanti oppure operatori pedagogici che assumono leadership e responsabilità al di là del loro campo di attività.

La dirigenza scolastica collegiale

La leadership pedagogica richiede una stretta collaborazione con la direzione della rispettiva istituzione o scuola. La dirigenza deve essere solidale con le richieste dei moltiplicatori e sostenerli nel loro lavoro. Il sostegno include anche la disponibilità a fare un passo indietro e cedere ad altri la responsabilità e la leadership. La leadership così intesa, chiamata dirigenza scolastica collegiale, comporta l’interazione tra funzione e competenza e consiste in un bilanciamento tra gerarchia e agilità.

Cultura

Dirigere i colleghi, e lasciarsi dirigere dai colleghi, non è un fatto scontato e richiede riconoscimento reciproco e orientamento comune. Riconoscere la competenza degli altri, riconoscere il proprio beneficio derivante dal riconoscimento e la condivisione di un’idea (pedagogica) comune sono gli elementi chiave della dirigenza scolastica collegiale. Richiedono una cultura della fiducia: fiducia in sé stessi e fiducia nella causa comune.



Vignetta: Andreas e Karin

Il coordinatore Andreas Andersen si appoggia allo schienale della sedia dopo aver discusso “l’ultimo punto”, come ci tiene a sottolineare, della conversazione con la dirigente Karin Kuhn. Karin Kuhn segue il suo esempio ed entrambi rimangono in quella posizione per alcuni istanti. Poi Andreas Andersen rompe il silenzio: “Ieri hai avuto un incontro con Käthe Klaus e Bettina Bossard”, dice. Karin Kuhn annuisce e siccome Andreas Andersen rimane in silenzio, prosegue: “È stato difficile”. Adesso ad annuire, seppur alquanto più lentamente, è Andreas Andersen. “Entrambe sono dell’idea che lasciare Sabine in quella classe non è più sostenibile e che dovrebbe essere spostata in una scuola per alunni con difficoltà”, aggiunge Karin Kuhn. Andreas Andersen annuisce nuovamente, con lentezza ancora maggiore, quasi impercettibilmente. Con lo sguardo rivolto direttamente a Karin Kuhn, dice: “Avrei preferito che ne parlassero con me anziché con te.” “Dopo l’incontro me ne sono resa conto”, risponde Karin Kuhn con voce ora più ferma. “Mi dispiace”, aggiunge, dopo una breve pausa. Con un gesto della mano, Andreas Andersen fa segno alla dirigente che non occorre scusarsi. “Lasciamo perdere. Non è questo il punto”, aggiunge con un sorriso sulle labbra. “Sono preoccupato per quelle due”, aggiunge. Andreas Andersen racconta che Bettina Bossard, l’insegnante di sostegno, dice che “un alunno su due” starebbe meglio in una scuola per alunni con difficoltà. “E Käthe si è fatta contagiare da lei”, risponde Karin Kuhn, “invece io mi ero fatta di lei un’idea completamente diversa”. “Käthe è diversa”, ribatte Andreas Andersen, “ma da quando è arrivata quell’insegnante di sostegno l’estate scorsa…”. Karin Kurz prorompe in una breve risata e Andreas Andersen si unisce a lei. Si godono l’ultimo sorso di caffè e discutono sul da farsi. (Anderegg 2020: 115)

Autori: Niels Anderegg, Heike Beuschlein, Vassiliki Papadopoulou, Nina-Cathrin Strauss



4.

Spunti di riflessione

- Cosa vi colpisce della vignetta?
- Dove e come si manifesta, secondo voi, la leadership?
- Dove e come potete far valere la vostra opinione a scuola?
- Quali opportunità avete di condividere con gli altri le questioni pedagogiche?
- Quando e come avete imparato dai colleghi?
- Quando e come i vostri colleghi hanno imparato da voi?



Riferimenti bibliografici

Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, Erika (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

Anderegg, Niels (2020): „Die Käthe lässt sich von ihr anstecken." Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. In: Strauss, Nina-Cathrin/ Anderegg, Niels (Eds.): Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag, pp. 108-123.

Laing, Roland D. (2015): Phänomenologie der Erfahrung. 18th edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2nd revised edition. München: Wilhelm Fink.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (1) Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits' von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, pp. 16-21.

Note



EPILOGO

Il successo nelle vostre mani

"Quando insegniamo, mettiamo il successo delle nostre azioni nelle mani altrui" – il pensiero di Bernhard Waldenfels (2009: 32) citato nell'introduzione è anche il punto di arrivo di questo lavoro. Il lavoro con le vignette inteso come approccio della pedagogia fenomenologica orientato alla pratica ripone il successo nelle vostre mani. Sarete voi stessi a poterlo adottare nella vostra attività professio-nale, scrivendo vignette, invitando i vostri colleghi a farlo, oppure convincendo la direzione della vostra istituzione a organizzare un laboratorio dedicato a questo metodo. Un'altra possibilità che avete è quella di ritagliarvi una pausa dal lavoro pedagogico quotidiano per fermarvi e far spaziare lo sguardo, forse aguzzato e affinato dal lavoro con le vignette, schiudere i sensi alla percezione delle persone con cui lavorate, alle situazioni in cui vi trovate e che forse a volte vi sembrano più grandi di voi, mentre altre volte vi riservano soddisfazioni.

Il lavoro vero e proprio inizia da questo testo. Noi editori e membri del team di progetto confidiamo nel fatto che l'azione pedagogica è efficace, ora inaspettatamente, ora in seconda battuta, ora in modo diverso rispetto al previsto. Il risultato del nostro lavoro non è nelle nostre mani. Lo affidiamo alla sfera delle relazioni e a percorsi di vita, incontri, situazioni ed esperienze complessi. Ascoltare e osservare con attenzione, immedesimarsi nelle situazioni in cui ci troviamo ad agire assieme a chi ci è stato affidato, non garantisce risultati prestabiliti. Tuttavia, può aprirci nuove prospettive e quindi offrirci nuove possibilità di azione.

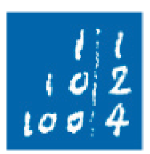
Questo è l'augurio che vi facciamo.

Intorno al lavoro con le vignette è cresciuta una comunità internazionale, così come stanno nascendo piccole reti locali e gruppi di studio.

Se abbiamo suscitato la vostra curiosità, saremo lieti di accogliere il vostro contributo. Per ulteriori informazioni rimandiamo al sito **https://vigna.univie.ac.at/en/**







Leibniz
Universität
Hannover

PH
Wien

Pädagogische Hochschule Wien

